

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

katedra primární pedagogiky



DIPLOMOVÁ PRÁCE

**APLIKACE TEORIE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PRAXI NA
1. STUPNI ZŠ SE ZAMĚŘENÍM NA DĚTI SE SPU**

**THE APPLIED THEORY OF INCLUSIVE EDUCATION IN
PRIMARY SCHOOLS WITH FOCUS ON STUDENTS WITH
SPECIFIC LEARNING DISABILITIES**

Tereza Kalinová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: Prezenční

Datum vypracování práce: březen, 2016

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Aplikace teorie inkluzivního vzdělávání v praxi na 1. stupni ZŠ se zaměřením na děti se SPU“ vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

březen, 2016

.....

Tereza Kalinová

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Janě Staré, Ph.D. za vedení mé diplomové práce, vstřícný přístup a podnětné připomínky k jejímu zpracování. Dále děkuji všem, kteří mi poskytli své osobní zkušenosti a cenné rady z praxe. Spolupráce se všemi zúčastněnými si nesmírně vážím a považuji ji za velký přínos a inspiraci do mé budoucí praxe.

Abstrakt

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou možnosti aplikace inkluzivních prvků v praxi, ve třídách prvního stupně základního vzdělávání.

Práce je členěna na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol, které jsou dále rozpracovány. V první kapitole teoretické části jsou vymezeny základní termíny související s tématem práce, tj. se začleňováním všech žáků do základního proudu vzdělávání. V druhé kapitole jsou dále zmíněny klíčové složky, které s naplňováním této teorie úzce souvisí a pro úspěšnou aplikaci by se jim mělo dostat náležité pozornosti. Jedná se o koncepci inkluzivní školy v obecné rovině, současně o individuální naplňování vzdělávacích cílů v rámci vyučovacích hodin. Ve třetí kapitole je uvedena bližší charakteristika speciálních vzdělávacích potřeb a specifických poruch učení, včetně oblasti specifických poruch chování. Čtvrtá kapitola se zabývá rolí rodičů či zákonných zástupců v tomto procesu. V páté kapitole je obsaženo shrnutí teoretické části.

Praktická část je rozdělena do čtyř kapitol navazujících číslováním a napojením na teoretickou část. V šesté kapitole je vymezen cíl empirické části, kterým je na základě zvolených výzkumných metod, tj. dotazníkového šetření a rozhovorů, ověřena úvaha uplatňování teoretických principů inkluzivního vzdělávání v praxi a snaha o nalezení odpovědi na stanovené výzkumné otázky. V neposlední řadě jsou zde uvedeny příklady dobré praxe, jak učitelé společné vzdělávání vnímají, jaké formy a metody pro začleňování výuky volí a v čem spatřují jejich případný potenciál či případná úskalí. V sedmé kapitole jsou dále popsány jednotlivé výzkumné metody. V osmé kapitole jsou shrnuty poznatky získané z použitých výzkumných metod. V deváté kapitole jsou prezentovány závěry výzkumu.

V závěru práce, obsaženém v desáté kapitole, se pak zamýšlím nad získanými poznatky a na jejich základě hodnotím, jak jsou v praxi aplikovány inkluzivní prvky výuky ve třídách prvního stupně vybraných základních škol.

Klíčová slova:

Individualizace, diferenciacce, individuální vzdělávací plán, speciální vzdělávací potřeby

Abstract

The aim of my thesis is to analyze various aspects of the inclusive teaching concept within the first stages of elementary education and how such aspects may be applied.

The work is divided into two main parts, theoretical and practical. The theoretical part is further divided into five main chapters. The first chapter covers the topic of how all students can be included in the elementary education system. The second chapter discusses the key components of how the theory can be implemented and successfully applied to individuals in order to help students achieve their educational goals. The third chapter focuses on topics of special needs education, learning and behavioral disorders. The fourth chapter discusses the necessary role parents and guardians should take in this process. A summary of theoretical part is provided in the fifth chapter.

The practical part of the thesis is also divided into four chapters, each of which is numbered and connected to the theoretical part. The sixth chapter defines the objectives of the practical part of my thesis, which are based on various research methods including interviews, surveys and questionnaires. The purpose of the research was to collect firsthand accounts, information and data that would help me analyze the concept of inclusive education and assist in my research questions. Further, I was able to obtain examples of how teachers view the concept of inclusive teaching and which forms and methods they choose when considering their potential advantages and disadvantages. The seventh chapter gives description of the individual research methods used while the eighth chapter analyzes the data and knowledge gathered through the interviews, questionnaires and surveys. The ninth part then presents the outcome of the analysis.

Finally, the last part of my thesis focuses on the conclusions that I have drawn.

Key words:

Individualization, differentiation, individual learning plan, special needs education

OBSAH

Úvod.....	1
Teoretická část	5
1.1 Integrace a inkluze ve vzdělávání	5
1.2 Principy inkluzivního vzdělávání.....	9
2.1 Diferenciace výuky a přístupy k integrovaným žákům	10
2.2 Organizační formy výuky v inkluzivní škole	13
2.3 Výukové metody jako nástroj k efektivnější výuce v inkluzivní třídě.....	16
2.4 Diferenciace hodnocení v inkluzivní třídě	21
2.5 Didaktické zásady v inkluzivní škole.....	24
3.1 Charakteristika speciálních vzdělávacích potřeb.....	26
3.2 Charakteristika specifických poruch učení.....	27
3.2.1 Základní rozdělení specifických poruch učení	30
3.3 Charakteristika specifických poruch chování.....	34
3.3.1 Poruchy chování – ADHD/ADD	36
4.0 Spolupráce mezi rodinou a školou	38
5.0 Shrnutí teoretické části	41
Empirická část.....	43
6.0 Charakteristika výzkumného záměru	43
7.1 Výzkumná metodologie	44
7.2 Realizace výzkumu	44
7.3 Výzkumné metody	46
7.4 Výzkumný vzorek	49
7.4.1 Charakteristika školy A.....	50
7.4.2 Charakteristika školy B	50
7.4.3 Charakteristika školy C	51
7.4.4 Charakteristika školy D.....	51
8. Analýza výzkumu	52
8.1 Analýza a interpretace výsledků získaných z výzkumné metody č. 1 – Interview	52
8.2 Analýza a interpretace výsledků získaných z výzkumné metody č. 2 – Dotazník	55

8.3 Analýza a interpretace výsledků výzkumu získaných z výzkumné metody č. 3 – Hlubkové rozhovory	66
8.3.1 Rozhovor s Učitelkou A.....	67
8.3.2 Rozhovor s Učitelkou B.....	70
8.3.3 Rozhovor s Učitelkou C.....	71
8.3.4 Závěry z rozhovorů	73
9. Shrnutí výsledků výzkumu.....	76
10. Závěr	80
Seznam použité literatury.....	82
Seznam použitých zkratk.....	86
Seznam příloh	87
Příloha č. 1	88

Úvod

Téma týkající se aplikace teorie inkluzivního vzdělávání v praxi, konkrétně na prvním stupni, jsem si vybrala především na základě praxe, kterou jsem měla možnost absolvovat na poměrně velkém počtu škol, včetně možnosti působení na základní škole jako třídní učitelka. Během praxe, nejen při studiu, jsem si všímala složení žáků ve třídě. Že je ve třídě na státní základní škole již téměř dvacet pět žáků je určitý standard, ale co mě velice překvapilo, byl fakt, že už se nenašla třída, která by svým složením byla jednotná, homogenní, co se týká žáků bez určitých omezení ve výuce. S tím podle mne úzce souvisí přístup učitele a podmínky pro harmonický rozvoj každého jedince. Jsem si vědoma, že i v rámci jednotné třídy je nedílnou součástí učitelské profese diferencování výuky. Nicméně, postupem času ve třídě narůstá počet dětí, které mají diagnostikované různé typy handicapů, včetně dětí se znevýhodněním či postižením, a to tělesným i mentálním, které v rámci inkluzivního vzdělávání samozřejmě mají nárok na vzdělávání stejně jako ostatní, a to společně s dětmi intaktními. Vystává tedy otázka, zda a nakolik je učitel schopen věnovat pozornost všem žákům tak, aby měli všichni možnost získat v rámci výuky shodnou úroveň vzdělání, a to vzhledem ke svému individuálnímu potenciálu. Třída, kde bychom shledali děti bez individuálních plánů, dětí osvobozených například z tělesné výchovy či bez nadaných dětí, je v dnešní době minulostí. A právě toto široké a různorodé spektrum vzdělávacího prostředí považuji za nesmírně zajímavé, ale především za aktuální v souvislosti s integrací a postupnou inkluzí - začleňováním všech žáků do základních škol.

Další důvod, který mne pro psaní této práce ovlivnil, byly názory učitelů, ať už těch začínajících či učitelů s dlouholetou praxí. Přesto, že nemůžeme názory učitelů paušalizovat, jejich pohled na současnou situaci se jeden od druhého radikálně nelišil. Většina z nich zmiňovala náročnost v oblasti příprav a neschopnost věnovat žákům se znevýhodněním potřebnou individuální péči, kterou by potřebovali. V rámci vysokého počtu dětí ve třídě bez asistenta (k používání tohoto pojmu viz dále) uváděli, že ačkoli je možné teoreticky výuku individualizovat v rámci různých organizačních forem práce, prakticky není možné sledovat žáky během jejich práce, a to i ty nadané, kterým se patříčná pozornost musí věnovat taktéž. Především z důvodu potenciálního vzniku nižší motivace k práci a pocitu, že není potřeba v rámci dobrých výsledků v porovnání s ostatními dosahovat vyšších cílů. Jak jsem již uvedla, jedna z připomínek byla zmínka o markantním nárůstu dětí s diagnostikou určitých znevýhodnění, především specifických poruch učení a chování. I když každý učitel vnímá tento fakt v jiném úhlu pohledu, tyto změny postupně ovlivňují a mění vzdělávací proces jako takový.

V rámci této práce se též zabývám i rolí asistentů při začleňování žáků se specifickými poruchami učení. V práci přitom používám obecný pojem „asistent“, a to jak pro označení asistenta pedagoga, tak i pro tzv. osobního asistenta žáka, a to podle kontextu. Jsem si přitom vědoma, že mezi oběma pojmy je rozdíl. Asistentem pedagoga se rozumí odborně vzdělaná osoba, jejímž úkolem je mj. poskytnout pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází, poskytnutí podpory žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí nebo poskytnutí pomoci žákům při výuce a při přípravě na výuku.¹ Pokud jde o tzv. osobního asistenta žáka, jeho postavení je upraveno jinými právními předpisy (zejména zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách²) a jedná se o osobu, která není zaměstnancem příslušného školského zařízení.³

Inspirací této práce je také pražská základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení, kde jsem měla možnost doučovat některé žáky základní předměty a kde jsem dělala dotazníkové šetření pro svoji ročníkovou práci. Škola mne svým přístupem příjemně překvapila a zanechala příznivý dojem. Zaujala mne především koncepce školy, včetně týmu Školního poradenského pracoviště, jejíž vzdělávací systém se zabývá péčí a podporou žáků se znevýhodněním, kteří přicházejí na druhostupňovou základní školu z důvodu selhávání v běžných základních školách. Vzhledem k obdobnému typu znevýhodnění jde o třídy, kde jednotliví žáci potřebují podobný přístup, metodiku a formy práce, čehož se jim, podle mého názoru, patřičně dostává.

Existuje mnoho zastánců argumentace proti vyčleňování žáků do speciálních tříd. Dohledat zastánce segregované výuky je podle mé zkušenosti v dnešní době téměř nemožné, a to i přesto, že realita vzdělávacího procesu je mnohdy jiná. Na základě mého působení v inkluzivní třídě se s kritickými názory k inkluzi částečně ztotožňuji, neboť sama chápu tuto situaci jako složitou.

¹ Viz vymezení činnosti asistenta pedagoga dle § 7 odst. 1 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška bude s účinností od 1. 9. 2016 nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která ve svém § 5 odst. 3 obsahuje obdobnou definici činnosti asistenta pedagoga.

² Srov. § 39 odst. 1 tohoto zákona, kde je osobní asistence vymezena jako: „*terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje.*“

³ K tomu viz i § 8 odst. 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů: „*Ve třídách, odděleních a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy.*“ Obdobně je postavení tzv. osobního asistenta definováno i v § 9 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Ačkoli téma inkluzivního vzdělávání považuji za mírně kontroverzní a prakticky těžko uchopitelné, беру tento fakt jako výzvu a v rámci učitelské profese považuji tuto problematiku za nesmírně důležitou a inspirující. Ráda bych se tedy o zkoumané oblasti dozvěděla více a detailněji zjistila postřehy a názory zkušených učitelů v praxi. Především to, jak se vypořádávají s aspekty souvisejícími s inkluzivním vzděláváním a zda v tomto směru vidí nějaká úskalí či naopak velký potenciál.

V rámci praxe nyní zjišťuji, jak těžké je odhadnout úroveň znalostí a následně maximálně rozvíjet schopnosti jednotlivých dětí ve třídě, včetně těch integrovaných. Jednotlivé přístupy ke zmiňovaným žákům se pravděpodobně z důvodu odlišných koncepcí a podpůrného zázemí jednotlivých škol pro tyto žáky liší. Pokud žáci navštěvují běžnou základní školu, není výjimkou, že se setkáme s extrémními rozdíly v přístupech učitelů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také jen „SVP“). Některé základní školy nejsou schopny například kvůli nedostatečnému personálnímu zabezpečení věnovat náležitou pozornost této problematice a velká část péče je poskytována pedagogicko-psychologickými poradnami. Na druhé straně jsou pak školy, kde individualizace a diferenciací práce s těmito dětmi je pro ně prioritou. Jedním z příkladů takovéto školy je například nejmenovaná pražská základní škola, na které mám v současnosti možnost působit jako třídní učitelka. Na tamějším prvním stupni se již mnoho let realizuje program „Začít spolu“, jehož koncepce je podle mého názoru velmi přínosná právě pro žáky se SVP. Důraz je kladen na vzájemnou interakci mezi žáky, a to při skupinové práci v centrech, což umožňuje rozdílnému spektru žáků dosáhnout maxima.

Otázkou však je, nakolik je schopen v běžné základní škole učitel s průměrným počtem žáků ve třídě výuku individualizovat. Hodnotit si však nemohu dovolit školy globálně, a tak můj pohled na tuto problematiku může být lehce zkreslený na základě typu škol, které jsem navštívila či škol, které budou součástí empirické části práce.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou (empirickou). Teoretická část se zabývá problematikou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v obecné rovině, vymezením terminologie, dále pak vyčleněním metod v rámci inkluzivního vzdělávání, zmínění pozitiv a negativ inkludovaného a segregovaného vzdělávání. Zmíněná bude taktéž spolupráce školy s dalšími zařízeními, které neodmyslitelně patří do vzdělávacího proudu žáků nejen se specifickými poruchami učení.

Praktická (empirická) část je zaměřena na zjištění názoru prvostupňových učitelů, nakolik vnímají svoji výuku a složení třídy jako inkluzivní a jak se vypořádávají s aspekty, které neodmyslitelně s inkluzí souvisí.

Cílem mé práce je zjistit, v jaké míře jsou aplikovány inkluzivní prvky na běžných

základních školách se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak se se smíšenou třídou vypořádávají učitelé, jaké metody a formy práce do výuky pro začlenění všech žáků zařazují a zda pocítují nějaká omezení při práci v inkluzivní třídě.

Ke zjištění jednotlivých informací pro mne budou důležité individuální názory učitelů, které budu získávat pomocí dotazníkového šetření na vybraných základních školách. Dále pak hloubkové rozhovory s učiteli, které by měly detailněji objasnit některé z uvedených výroků v dotazníku. Dalším klíčovým cílem mé práce je podat uspořádané informace o inkluzivním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V empirické části se zaměřením na žáky se specifickými poruchami učení. Výzkum by nám měl poodhalit, jak se v praxi inkluzivní typ vzdělávání uplatňuje a poukázat na případné možnosti a omezení. Dále pak podnítit k zamyšlení se nad momentální úrovní inkluze v České republice, doprovázenou právě podnětnými názory z praxe.

Teoretická část

1.0 Integrace a inkluze ve vzdělávání

V dnešní době se pojem inkluze dostává do popředí především v souvislosti se začleňováním znevýhodněných žáků do běžného proudu vzdělávání. Současným cílem je maximálně omezit segregování jedinců s různými formami znevýhodnění, ať už se jedná o žáky s určitým znevýhodněním, postižením, či tzv. žáky hraniční.

Dalším z důvodů, proč se zvyšuje zájem o inkluzi, je fakt, že integrace jako taková nemusí vždy zaručit skutečné začlenění takového žáka do třídního kolektivu. Naopak, i integrovaný žák může stále zůstat v segregaci. Z tohoto důvodu se začalo používat pojmu inkluze. Existují v zásadě dva přístupy k začleňování. V prvním je žák se SVP umístěn do třídy hlavního vzdělávacího proudu po celou dobu své přítomnosti ve škole. V druhém jsou tito žáci umístěni ve speciálních třídách přičleněných ke školám hlavního vzdělávacího proudu.

Klasifikace jednotlivých znevýhodnění je diferenciatně formulována na základě výkladu jednotlivých autorů. Jelikož se všechna znevýhodnění netýkají dětí s poruchami učení, na které je práce zaměřena, v rámci inkluzivního vzdělávání spolu jednotlivé termíny nedílně souvisí.

Jinými slovy, dle Lechty v praxi konkretizace toho, co pokládáme za postižení a co za narušení a ohrožení, není vždy jednoznačná a přesně dořešená.⁴

V rámci běžných speciálně pedagogických přístupů chápe Lechta z odborného hlediska tato rozlišení:⁵

Postižení

Jedná se o relativně trvalý, ireparabilní stav jedince v kognitivní, komunikační, motorické anebo emocionálně-volní oblasti, který se manifestuje signifikantními obtížemi při učení a sociálním chování.

Narušení

⁴ Viz LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7, str. 21.

⁵ In LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7, str. 21.

Na rozdíl od postižení, patologní faktory jsou reparabilní, což znamená, že pravidelnou péčí můžeme dosáhnout snížení deficitu v dané oblasti.

Ohrožení

Jedincem v ohrožení bychom mohli nazvat téměř každou osobnost, která aktivně participuje ve společnosti. Není vždy jednoznačné, o jaký typ znevýhodnění se jedná. Každý má svůj individuální styl učení, který ve spojení s okolními podmínkami a případným defektem rozvíjí jedincův potenciál. S tím souvisí i speciální přístup, který však v praxi můžeme často postrádat, právě kvůli nedostatečnému počtu pedagogů ve třídě na skupinu dětí, která je v rámci inkluze smíšeného charakteru.

Vašek definuje ohrožující prostředí jako: „...*dlouhodobé nepříznivé působení různých fyzikálních, biologických, chemických, psychických či sociálních faktorů, které v případě nepříznivých okolností mohou narušit integritu organismu a způsobit zmiňované „ohrožení“*“.⁶

Inkluzivní vzdělávání je trendem současné doby, a přestože je koncept této formy vzdělávání v České republice na počátku, má mnoho stoupenců i odpůrců. Obecně však můžeme říci, že snaha o vytvoření jednotného prostředí, ve kterém se budou moci vzdělávat žáci bez ohledu na jejich znevýhodnění, stále roste.⁷ V dnešní, multikulturní době pod dohledem Evropské unie je tak z hlediska sjednocení přístupu k inkluzivnímu vzdělávání nutné držet krok s inovacemi vyspělých školských systémů ostatních evropských států.

Obecně je diskutabilní ve společnosti definovat, kteří jedinci mají určité znevýhodnění a kteří patří do běžné populace. Pokud hovoříme o inkluzi, paradoxně bychom mohli říci, že termín „intaktní jedinec“ téměř neexistuje. Jak uvádí Lechta, „...*vzhledem k tzv. vyššímu mravnímu principu, všichni jsme nějakým způsobem postižení*...“⁸

Jelikož je v mém zájmu zabývat se primárně inkluzí, integraci zmíním pouze okrajově. Ve vzdělávání se jedná o obecnější termín takzvaného začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, kdy hlavní požadavky jsou především kladeny na osobnost žáka, jeho okolí a možnosti přizpůsobení se majoritě.

⁶ VAŠEK in LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7, str. 22.

⁷ Srov. Stanovisko Evropské agentury pro speciální a inkluzivní vzdělávání ohledně snahy členských států o rozvoj a ukotvení systému inkluzivního vzdělávání. V daném stanovisku je výslovně uvedeno, že: „*Inkluzivní vzdělávací systémy jsou považovány za nezbytnou součást v rámci širší snahy o vybudování sociálně inkludované společnosti. K tomuto cíli směřují všechny země eticky i politicky*...“ Stanovisko je dostupné online na <<https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-CS.pdf>> [cit. dne 16. 2. 2016].

Žák tedy musí dostat možnost vzdělávání v běžném školním prostředí, ale adaptace záleží z větší míry na něm samotném.

Podle Hájkové můžeme termín integrace nahradit fází „znovuzačlenění“, která přichází po období segregace, čili vzdělávání jedinců separátně od ostatních, běžných dětí. Především jako reakce na selektivní charakter vzdělávání.⁹

Pro lepší znázornění diferenciací mezi oběma termíny přikládám tabulku zpracovanou Hájkovou vymezující základní principy jednotlivých směrů.

Tabulka č. 1 - „Naplnění inkluzivních aspektů“ (název tabulky vlastní)¹⁰

Integrační školní praxe	Inkluzivní školní praxe
• začlenění žáka do běžné školy	• sdílení školního života v běžné škole
• diferencovaný systém podle typu poruchy	• všezahrnující systém
• teorie dvou skupin	• teorie jedné heterogenní skupiny
• přijetí postižených dětí	• změna pojetí školy
• přístup orientovaný na individuum	• systémový přístup
• zaměření na institucionální úroveň	• zaměření na emocionální, sociální, vzdělávací úroveň
• řešení pro děti s označením „postižený žák“	• řešení pro školu
• speciální podpora pro postižené děti	• společné a individualizované učení
• individuální kurikulum pro jednotlivce	• individualizované společné kurikulum
• individuální vzdělávací plány	• společné plánování a reflexe všech žáků
• speciální podpora postiženým žákům	• speciální pedagogická podpora školy a učitelům
• rozšíření působnosti speciální pedagogiky směrem do obecné pedagogiky	• změna obou disciplín

⁸ In LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7, str. 20-21.

⁹ In HÁJKOVÁ, V., *Úvod do integrativní pedagogiky pro učitele základních škol*, Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2003, s. 4.

¹⁰ In HÁJKOVÁ, V., *Úvod do integrativní pedagogiky pro učitele základních škol*, Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2003, s. 5.

<ul style="list-style-type: none"> • kombinace obecné a speciální pedagogiky 	<ul style="list-style-type: none"> • syntéza obecné a speciální pedagogiky
<ul style="list-style-type: none"> • supervise expertů 	<ul style="list-style-type: none"> • spolupráce týmu odborníků

Jak vidíme v tabulce č. 1 („Naplnění inkluzivních aspektů“), můžeme v praxi pozorovat, že mimo individuální podporu integrovaným žákům jde především o vnitřní změnu v organizaci školy, zejména v oblasti péče a podpory, která by měla být poskytována všem, podle jejich individuálních potřeb. Škola by měla fungovat jako unitární jednotka, která je připravena a schopna řešit konkrétní situace týkající se inkluze. Aby mohly takto fungovat, je nezbytné, aby byly otevřené novým přístupům, odlišným metodám a formám práce i změnám organizační struktury. Dále je třeba, aby se pedagogickému sboru zajistily patřičné podmínky pro výkon jejich kvalitní práce, která bude inovativní, zároveň smysluplná a kde učitel bude zastávat nejen roli experta, ale také roli rovnocenného partnera, který žáky inspiruje, nenásilně na ně deleguje své kompetence a provází na cestě vzděláváním.

Pojem integrace je postupně nahrazován inkluzí. Termínem, jehož cílem je zajištění stejných podmínek pro všechny, který vnímá specifické individuální potřeby jednotlivců. Lechta s odkazem na Eberweina uvádí, že každé dítě má své vlastní individuální speciální potřeby, a tedy každá SVP je jiná. Hovoří o takzvané inkluzivní realitě, ve které bychom se jako pedagogové měli zaměřovat na žáky jako jednotlivce.¹¹

Z pedagogicko-psychologického hlediska je patrné, že každý žák je jedinečnou osobností a potřebuje individuální přístup. Otazníkem však stále zůstává, nakolik je učitel v praxi schopen výuku individualizovat, a především, zda jsou školy připravené na společné vzdělávání všech dětí.

Pasch hovoří o koncepci takzvaného „*adaptivního vyučování*“, jehož zásady jsou určeny praxí jak ze škol běžných, tak speciálních, v ČR praktických. Mělo by jít tedy o nejlepší možnou úroveň spojitosti těchto dvou systémů výuky vedoucí k maximálním úspěchům žáků.¹²

Kritéria realizace jsou dle Matušky velmi podobná níže uvedeným principům, mezi které patří:

- maximální znalost jednotlivých žáků,
- možnost používání pomůcek, které žáci potřebují pro své pracovní tempo,

¹¹ In LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-7, s. 20.

¹² In PASCH, M. a kol., *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.

- částečná odpovědnost za přípravu individuálních činností a hodnocení výsledků je přebírána žákem,
- integrovaným žákům jsou nabídnuty alternativní činnosti a pomůcky,
- žákům se poskytuje určitá možnost zvolit si cíl, činnost v učení a
- žáci dosahují jak individuálního cíle, tak v rámci spolupráce cíle kolektivního.¹³

1.1 Principy inkluzivního vzdělávání

Inkluze by neměla sloužit k tomu, aby byly šetřeny finanční prostředky státu, potažmo aby byly omezovány potřeby a projevy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Stejně tak by inkluze neměla sloužit k tomu, aby kladla na učitele zvýšené nároky, pokud jde o speciální péči. Hlavním smyslem inkluze je dle mého názoru snaha pomoci dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, aby se lépe rozvíjely po psychické i intelektuální stránce v běžném třídním kolektivu s žáky bez handicapu a aby byla podpořena vzájemná sociální interakce.

Hlavními principy k dosažení výše zmíněného jsou uváděny např.:

- dostatek podnětů při výuce,
- diferenciované úkoly a výzvy odpovídající úrovni žáků nebo
- překonávání potenciální bariéry vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků.¹⁴

S výše uvedeným taktéž úzce souvisí integrabilita školy, neboli schopnost a připravenost školy vycházet vstříc individuálním potřebám jednotlivých žáků.

Hájková uvádí několik znaků školy sloužících ke zkvalitnění vzdělávacího prostředí:

- škola přijímá všechny žáky ze spádové oblasti,
- pedagogové dané školy dlouhodobě spolupracují s odborným poradenským pracovištěm – speciální pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny, školní poradenská pracoviště,
- v případě potřeby je na škole zajištěna speciálně pedagogická podpora – pomůcky, individuální výuka se speciálním pedagogem, potřebné formy terapie,

¹³ MATUŠKA, O. in LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7, s. 133.

¹⁴ Viz článek „Principy inkluzivního vzdělávání“ dostupný na <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/principy-inkluzivniho-vzdelavani> [cit. dne 18. 12. 2015].

- žák se vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu propojeného s plánem celého kolektivu,
- rozvrh hodin žáka se SVP odpovídá rozvrhu celé třídy,
- učební plán žáka není redukován, pouze přizpůsoben,
- do tvorby plánu je zapojen třídní učitel, odborní pracovníci SPC, rodina,
- program školy je orientován na žáka a jeho rodinu, nevyžaduje jejich jednostranné přizpůsobení,
- všechny speciální podpůrné služby jsou nenásilně implementovány do běžného provozu školy tak, aby dané žáky žádným způsobem neselektovaly a nekomplikovaly jejich komunikaci s ostatními žáky,
- odborné konzultace s externími odborníky jsou pro pedagogy školy snadno dostupné,
- na škole působí pedagogičtí asistenti, kteří jsou odborně vedeni a instruováni interním či externím odborným pracovníkem,
- učitelé věnují žákovi s postižením stejnou míru pozornosti jako ostatním,
- učitelé jsou v pravidelném kontaktu s rodinami žáků a
- škola se orientuje na moderní principy vzdělávání a je otevřenou institucí vůči okolí.¹⁵

2.0 Diferenciace výuky a přístupy k integrovaným žákům

Ve své práci se hodlám dále podrobněji zabývat přístupem k žákům se specifickými poruchami učení. Nejprve popíši rozdílné přístupy k výuce žáků s těmito specifickými poruchami. Následně se zaměřím na formy výuky a konkrétní výukové metody v inkluzivní škole. V závěru této kapitoly potom rozeberu některé související otázky týkající se hodnocení a zásad výuky v inkluzivní škole.

Samotná koncepce, inkluzivní školy“ nestačí. Škola udává pouze směr a základní pilíře, na kterých stojí učitelova práce. S tím souvisí didaktické zásady a metody, které by si měl učitel volit sám, a to na základě schopností a dovedností svých žáků ve třídě, včetně zvážení počtu žáků se SVP. Již Václav Příhoda a jeho kolektiv v meziválečném období usilovali o takový vzdělávací proces, který by vyhovoval každému, a zároveň by se jednalo o jednotnou třídu.¹⁶ Kvůli politické situaci se jednalo o školy jednotné, avšak třídy separované.

¹⁵ In HÁJKOVÁ V., *Úvod do integrativní pedagogiky pro učitele základních škol*, Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2003, s. 6.

¹⁶ In CEDRYCHOVÁ V. a kol., *Možnosti diferenciace žáků na základní škole*, H&H. 1992, s. 3.

Cedrychová a spol. uvádí, že v době 60. let vznikaly snahy o diferenciaci na druhém stupni, kde se třídy dělily na „studijní“ a „praktické“. Jednalo se o takzvanou „kvantitativní diferenciaci“, kde se žáci rozřazovali do tříd podle vědomostních testů. V rámci kvalitní diferenciaci se žákům umožňovalo navštěvovat nepovinné předměty dle vlastního zájmu, kde se uplatňovala i větší participace ze strany rodičů. Z důvodu nedostačující připravenosti z této koncepce sešlo.¹⁷

Dittrich zmiňuje, že v popředí stála především diferenciaci pedagogická, nikoli psychologická, tj.: „Jednalo se tedy o „rozdělování“ žáků na žáky schopné k práci (výkonnostnější) a méně schopné (méně výkonné).“¹⁸ Diferenciaci se uskutečňovala na základě klasifikace.¹⁹

Autor zde uvádí také několik myšlenek, které zpochybňují potenciál smíšené třídy. Především tím, že oproti separovaným třídám, jednotná třída „...nebere zřetel na rozdíl existující mezi žáky. Vytváří se nebezpečí průměrnosti. Z hlediska jednotného nediferencovaného vyučování je průměrný žák ideálním žákem, a tak žáci, kteří se něčím vymykají, ať už jde o větší nebo menší míru schopností, zájmovou vyhraněnost či tempo, se stávají brzdou vyučování a oni sami ve svém rozvoji stagnují.“²⁰

Pojem diferenciaci chápu z historického hlediska jako vyčleňování, tedy segregaci žáků či skupin podle dosahovaných výukových výsledků. V rámci zavádění integrace žáků se SVP se diferenciaci postupně měnila na zprostředkovávání maximální podpory širokého spektra vyrovnávacích opatření, a to vytvořením bohaté nabídky forem a metod, kdy bude každý jedinec schopen individuálně naplnit své předpoklady.

Jedním z dalších argumentů je např. tvrzení, že „...hlavním prostředkem diferenciovaného vyučování je diferenciaci vyučovacích metod. Homogenní skupiny vyžadují volbu přiměřených metod jak pro výklad, tak pro procvičování a opakování učiva, takzv. „vyučování na míru“.“²¹

Žákům by se v takto separovaných třídách pravděpodobně dostávalo odpovídajících výukových metod, nicméně v základním vzdělávacím systému, humanisticky pojatém, nám jde především o harmonický rozvoj jedince a jeho vnitřní hodnoty. Jinými slovy, jde i o rozvoj sociálního citění a dovedností interakce.

¹⁷ In CEDRYCHOVÁ V. a kol., *Možnosti diferenciaci žáků na základní škole*, H&H. 1992, s. 3-4.

¹⁸ In DITTRICH, P., *Individualizace a diferenciaci ve vyučování*, Ústav rpo informace ve vzdělávání.1992, s. 9.

¹⁹ In DITTRICH, P., *Individualizace a diferenciaci ve vyučování*, Ústav rpo informace ve vzdělávání.1992, s. 9.

²⁰ In CEDRYCHOVÁ V. a kol., *Možnosti diferenciaci žáků na základní škole*, H&H. 1992, s. 7.

²¹ In CEDRYCHOVÁ V. a kol., *Možnosti diferenciaci žáků na základní škole*, H&H. 1992, s. 47.

Ve výše zmíněném diferencovaném prostředí by hrozilo potenciální nebezpečí nejméně ve směru:

- sociálního rozvoje,
- nestabilní klasifikace v rámci separátních skupin,
- nedostačujícího vzoru úspěšného žáka,
- ztráty motivace v důsledku přiřazení do slabší skupiny žáků nebo
- pocitu osobního selhání a degradace.

Lamb a Bones zmiňují, že podle několika průzkumů v Severním Irsku, které se týkaly obav a strachu z výuky v inkluzivní třídě a osobních hodnot a postojů k ideologii inkluzivního vzdělávání, se ukázalo, že velký vliv na práci s integrovanými žáky má fakt, zda měl učitel možnost aktivně se podílet na různých seminářích ohledně práce s těmito dětmi. Učitelé, kteří zažili prakticky zaměřené přípravné kurzy týkající se inkluze, mají mnohonásobně pozitivnější přístup k integrovaným dětem než učitelé ostatní, a tak vyšší šanci na bezproblémové začlenění dětí s postižením do běžného vzdělávacího proudu. Průzkum dále poukázal na vliv prvotních zkušeností s typem vzdělávací instituce, kterou učitel navštěvoval, jednalo-li se o selektivní či inkluzivní typ výuky.²²

A právě výuka v homogenních třídách, kde je „*vyučování na míru*“ nutností, má svá specifika. Formy naplňování vzdělávacích cílů záleží konkrétně na činnosti učitele, která ve velké míře stojí na jeho zkušenostech, vzdělání a pozitivním pedagogickém přístupu. Ačkoli teoretická koncepce inkluzivního vzdělávání je jasná, samotná realizace je různorodá, a to na základě subjektivního uchopení jednotlivého učitele.

Lechta²³ popisuje několik doporučení, jak s inkluzivní třídou pracovat, aby u nikoho z žáků ve třídě nedocházelo k demotivaci:

- Práce s asistentem pedagoga – asistent zajišťuje bezpečnou komunikaci mezi žákem a učitelem, sedí v těsné blízkosti. Učitel poskytne základní přehled o klíčovém učivu a speciální pedagog má možnost na určitý čas vzdálit se s danými žáky, kde učivo detailněji procvičí.

²² In LAMB, J., BONES, R. *The affect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland*. In Journal Of Education In Teaching, 2007, Vol. 33, č. 1, s. 104-112, překlad vlastní.

²³ In LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7, str. 130-131.

- Na žáky se SVP bychom jako učitelé neměli upoutávat zvláštní pozornost – snaha o odbourání mýtů o charakteristice jednotlivých znevýhodnění.
- Učitelova reakce – učitel by měl vždy na odpovědi žáků se SVP reagovat s nadšením. Dítě by si mělo upevnit pozitivní zážitky. V některých případech je vhodnější dát žákům zpětnou vazbu okamžitou, a to verbální cestou, doprovázenou např. vhodnou gestikulací, řečí těla. Pochvala by měla být motivací k další činnosti.
- Systematická struktura – pro některé žáky se SVP je ucelená struktura, postup práce, nezbytnou součástí výuky, který jim pomůže vytvořit srozumitelný plán pro efektivní práci v hodině.
- Hodnocení žáků se SVP – žáci se SVP by měli být hodnoceni na základě vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu (IVP). To by mělo sloužit jako hlavní kritérium pro evaluaci. Nemíjí vhodné žáky srovnávat s ostatními, ale porovnávat výkony na základě individuální vztahové normy.

Lechta k tomu dodává, že: „*Učitel se stává obhájcem práv žáka s postižením. Z toho vyplývá, že učitel se má dožadovat u ředitele školy optimálního zajištění potřebných personálních, materiálně-věcných podmínek, zejména kompenzačních a jiných speciálních pomůcek potřebných v každodenním životě žáka s postižením.*“²⁴

2.1 Organizační formy výuky v inkluzivní škole

Aby výuka ve třídě byla co nejefektivnější, měl by učitel ve výuce volit vhodné a různé formy a metody práce, především na základě znalostí skupiny dětí, kterou vyučuje. Ať už na základě sociálních vztahů ve třídě, učebních stylů jednotlivých žáků či jejich zájmů a vyhraněnosti pro dané předměty. V obecné rovině bychom takto mohli mluvit o pracovní náplni učitele v běžné třídě bez integrovaných žáků. V rámci kvalitního naplňování inkluzivních prvků však musí učitel dbát zvýšenou pozornost jak na rozmanitost metod a forem práce v rámci obecné didaktiky, tak naplňovat zásady didaktiky speciální.

Na velkém množství běžných základních škol ještě stále spatřujeme obdobné organizační formy výuky, a to v klasických časových intervalech, kde převažuje frontální vyučování s dominantním postavením učitele. Se stále více se prosazující inkluzivní výukou u nás se také zvyšuje snaha o rozmanitější formy výuky, které jsou často determinovány typem

²⁴ In LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7, str. 130-131.

základní školy. Jako příklad bych mohla uvést již zmíněnou ZŠ, která na prvním stupni aplikuje metodu „Začít spolu“, výuku ve formě center.²⁵ Dále pak například základní školy, kde mimo výuku v centrech se část předmětů realizuje v cizím jazyce.

Ačkoli se setkáváme s názory, že dřívějším generacím se dostávalo stejné úrovně znalostí, jako se dostává dnešním dětem a nebylo takových možností, jako je tomu dnes, doba se mění. Tím mám na mysli především obrovský pokrok v technickém vývoji, včetně politických změn po tzv. „Sametové revoluci“ v roce 1989, s čímž mimo jiné souvisí stále se zvyšující nároky na výkon naší populace. Není tedy divu, že ve školních zařízeních se zvyšuje počet dětí, které mají s výukou problémy, ať už je příčina vrozená, dědičná či pochází z určitého sociálního znevýhodnění. Sotáková uvádí, že velkým problémem dnešních žáků je neschopnost „učit se“. Jinak řečeno, efektivita nabývání vědomostí během výuky se snižuje. Především z důvodu nízké soustředěnosti a schopnosti koncentrovat se. Sotáková efektivní učení definuje jako „...vztah času a vynaložené aktivity v poměru k naučenému.“ To znamená naučit se co nejvíce v co nejkratším čase.²⁶

Napadá mne, zda nízká schopnost efektivního učení může být z důvodu stále se uplatňujících principů tradičního pojetí vyučování v některých vzdělávacích institucích, kde děti jsou zvyklé na pasivní příjem informací a logicky v rámci cyklického memorování informací se hůře zaměřují na logické pochopení, propojování a vlastní systematizaci učiva či jak jsem zmiňovala výše, jedná se o změnu populační. Jensen zmiňuje důležitost environmentálních změn oproti minulosti. Odkazuje na fakt, kdy lidé v dnešní době jsou odkázáni na nadbytek lékařských diagnóz a jsou taktéž ovlivněni častým vyrůstáním v neúplných rodinách. Děti jsou mnohem méně pobízeni k pohybu a pobytu venku, což je podporováno i zvýšeným užíváním motorových prostředků. Autor dále uvádí, že je třeba brát tyto negativní vlivy v potaz a zvážit, jaké nástroje v rámci výuky využít pro maximální kompenzaci.²⁷

Jak uvádí Vonková: „...pojem organizační formy vyučování zahrnuje jednotlivé, v praxi vyučovacího procesu uskutečňované a uskutečnitelné, konkrétní způsoby: prostředí,

²⁵ Jde o způsob výuky, jehož specifikem je vyučování ve skupinkách o malém počtu žáků. Aktivita se v každém centru zaměřuje na odlišnou dovednost. Žáci se učí spolupráci, vlastní zodpovědnosti a samostatnosti. Učitel se tak v rámci nízkého počtu žáků ve skupince může zaměřit na individuální potřeby jednotlivců. Propracované prvky tohoto systému využívá právě program „Začít spolu“.

²⁶ SOTÁKOVÁ, H., Studijní opora, efektivní učení. Dostupné na <<http://pages.pedf.cuni.cz/vp/files/2013/05/Studijn%C3%AD-opora-Efektivn%C3%AD-u%C4%8Den%C3%AD-Sot%C3%A1kov%C3%A1.docx>> [cit. dne 26.11.2015].

²⁷ JENSEN in *Teaching in Today's Inclusive Classrooms*, Wadsworth, 2010. ISBN 1-111-83797-X, s. 40

*ve kterém se vyučování uskutečňuje, časové formy organizace a organizace vzájemné součinnosti učitele a žáků.*²⁸

Václavík ještě upřesňuje, že každá organizační forma má svůj smysl, a je tedy nezbytné věnovat pozornost co nejvíce z nich. Především z důvodu rozmanitosti naplňování jednotlivých cílů a samotné potřeby některých z vyučovaných činností, kdy si danou formu aktivita vyžaduje.²⁹

Vonková rozděluje hlavní dvě hlediska, podle nichž je výuka organizována, a to:

- z hlediska způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce – vyučování frontální, individuální, individualizované, párové či skupinové a
- z hlediska časové a prostorové organizace výuky.³⁰

Václavík (in Školní didaktika) včetně výše zmíněného zahrnuje do stejné oblasti organizace výuky taktéž:

- projektovou výuku,
- diferencovanou výuku,
- skupinovou a kooperativní výuku a
- týmovou výuku.³¹

Dle Kalhouse potom platí, že *„Pojem organizační forma není jednoznačně ustálen. Tradičně se organizační formy výuky chápou jako vnější stránka vyučovacích metod.“*³²

Třídy by měly nabízet rozmanitou škálu forem a metod, aby bylo u jednotlivých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dosaženo maximálního potenciálu. Proto zahrnování týmové, skupinové či projektové práce by mělo být častou součástí výuky, ať už se jedná o třídy inkluzivní či nikoli. Žáci během skupinové práce utvářejí malé skupinky, kde se učí nejen vzájemné interakci, ale především naslouchání, prosazování a spolupráci. U slabších dětí se může dostavit pocit bezpečí a jistoty v tom, co společně během výuky zažívají, což může vést nejen ke kvalitnějšímu porozumění, ale také jednotnější skupiny vrstevníků v rámci třídního kolektivu. Zprostředkovávání informací ve skupině žáků

²⁸ In VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol., *Pedagogika pro učitele*, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0, s. 173.

²⁹ In KALHOUS, Z., OBST, O. a kol., *Školní didaktika*, Portál, 2009. ISBN:978-80-7367-571-4, s. 293.

³⁰ VOŇKOVÁ, H. in VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol., *Pedagogika pro učitele*, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0, s. 174.

³¹ VÁCLAVÍK, V. in KALHOUS, Z., OBST, O. a kol., *Školní didaktika*, Portál, 2009. ISBN:978-80-7367-571-4, s. 299-305.

³² In KALHOUS, Z., OBST, O. a kol., *Školní didaktika*, Portál, 2009. ISBN:978-80-7367-571-4, s. 294.

může vést k výraznějšímu a jednoduššímu porozumění souvislostí v porovnání s frontálním výkladem učitele.

2.2 Výukové metody jako nástroj k efektivnější výuce v inkluzivní třídě

Jak jsem již uvedla, pro naplňování maximálního potenciálu jednotlivých žáků ve třídě je potřeba individuálního přístupu. Je na učiteli, jaký systém práce s žáky preferuje, a především, jaké má ve třídě možnosti pro zkvalitnění výuky – interaktivní tabule, asistent, speciální pomůcky pro žáky se znevýhodněním, atp. V rámci práce s žáky, a to nejen v inkluzivní třídě, by měl každý učitel pro dosažení vzdělávacích cílů vhodně volit metody práce. Je pochopitelné, že neexistuje obecný postup využívání daných metod, nicméně, je potřeba volit metody na základě mnoha faktorů, jako je například samotný předmět, typ učiva či složení žáků ve třídě.

V dnešní době můžeme hovořit o nepřeborném množství metod výuky. V rámci působení na základní škole vím, že žáci dávají přednost především takovému stylu výuky, kde je třeba manipulace s nevšedními předměty, tvorba projektů, skupinová práce a aktivity s nádechem soutěživosti. Ačkoli možnosti realizace tohoto typu výuky jsou, dá se říci, bez limitu, je jen na učitelích, jak moc chtějí daných metod využít a aplikovat je do svého učebního plánu. Napadá mne otázka, proč není takový styl výuky běžný, když je zřejmé, že většina žáků oplývá radostí při učení v rámci takzvaných „činných metod“, neboli metod, kde si mohou interaktivně učivo svým způsobem „osahat“, a získávat dovednosti nepřímým působením učitele. Dovoluji si tvrdit, že není běžný proto, že pouze málokdo prvky inovativních metod do své výuky zařazuje spontánně a přirozeně, jak jsem zjistila při diskuzích s ostatními učiteli. Tuto myšlenku by ostatně měla podpořit i otázka v dotazníkovém šetření empirické části.

Pecina a spol. uvádějí, že ve srovnání tzv. „činných metod“ s tradiční výukou lze vyzdvihnout, že výuka podporovaná inovativními metodami vzbuzuje u žáků mnohonásobně větší zájem než výuka tradiční, a to ve většině podstatných znaků, jako je rozvoj myšlení, pozitivní změna vztahů ve třídě, podpora individuálního tempa jednotlivců a širší spektrum možností volby formy práce, ve které žáci mají mnohonásobně vyšší šanci na úspěch, především z důvodu využití individuálních učebních stylů, potřeb a tempa. Dále pak sebepoznání samotných žáků či rozvoj představitivosti, fantazie. Současně s tím však autoři zmiňují potřebu maximálního nasazení učitele, především v oblasti vysoké náročnosti při přípravě jednotlivých aktivit.³³

³³ PECINA, P. in ZORMANOVÁ, L., *Výukové metody v pedagogice*, Grada, 2012. ISBN: 978-80-247-4100-0, s. 38.

Je tedy nutné, aby jednotlivé kroky v průběhu hodin byly logicky provázané, aby se postupovalo od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu a mimo jiné, aby způsob využívání metod maximálně koreloval s individuálními úrovněmi žáků. Jinými slovy, abychom byli schopni jako učitelé aplikovat učební metody do výuky dle individuálních potřeb žáků ve třídě.

Tomlinson uvádí, že bychom v první řadě měli klasifikovat naše instrukce a samozřejmě na základě ročníku, který vyučujeme, gradovat stupeň náročnosti. Před každým blokem výuky bychom si nicméně měli být vědomi následujících prvků, na jejichž základě budeme schopni modifikovat jak organizační formu výuky, tak metody práce s žáky a být schopni uvažovat nad dílčími kroky diferenciací jednotlivých aktivit:

- diferenciací čeho – učitel by měl mít připravenou kaskádu učebních pomůcek, na jejichž základě se bude diferenciovat náročnost učiva,
- jak diferenciovat – systematicky připravené instrukce, které korespondují s následným hodnocením splněných cílů. I zde se jedná o instrukce v gradovaných aktivitách, kde žáci participují na základě svých dosavadních znalostí a
- proč diferenciovat – neboli být si vědom, proč a za jakým účelem či cílem je v mém zájmu výuku diferenciovat. Jinými slovy, co budu od žáků v jednotlivých úrovních na konci vyučovacího bloku očekávat.³⁴

Systém striktně individualizované orientované výuky oproti běžným základním školám můžeme shledat například i v rozdílných typech vzdělávacích institucí, jako jsou například školy s programem Montessorri, školy s Daltonským programem, Freinetovy školy či školy stavěné na méně známých principech Winnetské soustavy. Základním principem výše zmíněných institucí je žákova samostatnost, která může být gradována dle potřeby.

Ačkoli žáci jsou v tomto směru plně respektováni, co se jejich individuálního tempa a možností týče, Maňák a Švec zmiňují negativa tohoto systému. Jedná se především o:

- minimální nebo žádnou interakci mezi vrstevníky a
- ztrátu podpory rozvoje sociálních vztahů ve třídě.³⁵

³⁴ In TOMLINSON, A. C., *The Differentiated Classroom*, 1999. ISBN: 0-87120-342-1, s. 49-50.

³⁵ In MAŇÁK, J. a ŠVEC, V., *Výukové metody*, Paido, 2003, ISBN: 80-7315-039-5, s. 156.

I když v těchto vzdělávacích systémech pravděpodobně nenalezneme přesně definovaný postup, jak s žáky pracovat, klíčovým faktorem je role učitele, který zastává pozici rádce, konzultanta v případě potřeby. Pro inspiraci v běžných školách je tento systém alespoň z mého pohledu taktéž jednou z variant, jak výuku individualizovat a naplňovat tak rozdílné potřeby žáků.

Zatímco samostatná práce žáků může být jednou z variant individualizované výuky či jak jsem zmiňovala, můžeme využít rozdílných instrukcí, materiálů, které jednotlivé aktivity člení podle žakovských úrovní, dalším způsobem mohou být různé učitelovy strategie řízení vyučovacího procesu, kdy má učitel možnost individuálně se věnovat těm žákům, kteří to v dané oblasti momentálně potřebují.

V souvislosti s vytvářením učitelových strategií pro naplnění individuálních potřeb při užívání různých vyučovacích metod uvádí Tomlinson³⁶ několik alternativ, které přispívají k přirozenému začleňování všech žáků ve třídě, nehledě na typ aktivity či žakovských omezení:

- kompaktování – neboli zjišťování úrovně znalostí jednotlivých žáků před zahájením určité oblasti učiva.³⁷

V rámci využití této strategie považují za užitečné především rychlé zjištění znalostí probíraného učiva ve třídě, kdy je možné okamžitě práci diferenciovat dle potřeb jednotlivců. Pokud někteří žáci danou oblast ovládají, je vhodné zaměstnat je nadstavbovým učivem a věnovat se těm, kteří na požadované úrovni prozatím nejsou.

Naopak jako nevýhodu této strategie považují, stejně jako zmiňují výše uvedení autoři, časovou náročnost na přípravu. Učitel musí mít připraveny odlišné úrovně probíraného učiva, a to nejlépe tak, aby výkonnější žáci nebyli nuceni dodatečného doptávání se, a učitel tak měl možnost cíleně pracovat s ostatními.

Jako jednou z podobných strategií, která je zaměřena více na individuální rozvoj, autorka uvádí:

- učení na základě řešení problému – problému, který je představen učitelem na začátku probíraného učiva. Žáci mají jen omezené množství informací nebo nejednotně ucelené informace. Cílem žáků je rozklíčovat či najít potřebné zdroje pro zjištění potřebných dat.³⁸

³⁶ In TOMLINSON, A. C., *The Differentiated Classroom*, 1999. ISBN: 0-87120-342-1, s. 91-94.

³⁷ In TOMLINSON, A. C., *The Differentiated Classroom*, 1999. ISBN: 0-87120-342-1, s. 91-94.

³⁸ In TOMLINSON, A. C., *The Differentiated Classroom*, 1999. ISBN: 0-87120-342-1, s. 91-94.

Tato strategie je opět spojena s časovou náročností na přípravu, nicméně v rámci samotného procesu učení pracují žáci samostatně či v případě nutnosti tvoří malé skupinky. Výhodou využívání této strategie je využívání a propojování všech dosavadních znalostí z různých oborů. Jinak řečeno, žáci induktivně z praktických činností vyvozují obecná pravidla, informace. Pomalejší žáci mohou pracovat dle svého tempa, mohou se doptávat, zjišťovat jim neznámé informace od vrstevníků či pracovat s učitelem.

Další strategií, kde žáci využívají schopností kooperace je autorkou zmiňován:

- skupinový výzkum – členění žáků do skupin dle jejich zájmu o danou oblast. Společně pak plánují výzkumný cíl, realizují a připravují prezentace o zjištěném a následně zhodnocují závěry.³⁹

I v rámci této strategie můžeme shledat motivující aspekty všech žáků na odlišných úrovních. Žáci mají možnost volby vlastního tématu a učitel může do rozdělování práce zasahovat, tudíž má možnost korigovat výběr vhodné úrovně u jednotlivých žáků. Navíc, žáci dle svých schopností mohou sbírat informace v odlišné míře, a tak například pokročilejší čtenář může mít prezentaci výzkumu hlouběji propracovanou, podloženou více zdroji a naopak slabší čtenář může mít informace základní, avšak doplněné o pečlivou ilustraci. Ať už žáci pracují samostatně či posléze dávají informace dohromady, výsledek nabývá většího významu a vzájemně se doplňuje. Každý žák má tedy možnost individuálního uplatnění své práce, a to v rámci předem rozdělených rolí či dodatečné kooperace. V rámci například nutného opakování určitého učiva naopak můžeme podle autorky využít tzv.:

- vlastní výběr – neboli „Choice Boards“, kdy žáci mají předem dané úkoly v určitých deskách, které plní podle svého tempa.⁴⁰

Žáci během plnění úkolů mají volbu náročnosti. Je tedy možné učivo individualizovat na základě odlišných znalostí žáků v rámci vytvoření odlišných úrovní. Výhodou této metody je opět poměrně rychlé zmapování úrovně žáků ve třídě. Učitel nemusí dávat možnost výběru, nicméně má možnost řady určit podle svého vyučovacího záměru. I zde je tedy prostor pro naplňování individuálních potřeb žáků. Je však třeba zmínit, že náročnost příprav jednotlivých úrovní bude pravděpodobně velice náročná. Na druhou stranu se často může jednat pouze o zprostředkování úloh z běžných pracovních sešitů avšak motivující a zábavnější formou.

³⁹ In TOMLINSON, A. C., *The Differentiated Classroom*, 1999. ISBN: 0-87120-342-1, s. 91-94.

⁴⁰ In TOMLINSON, A. C., *The Differentiated Classroom*, 1999. ISBN: 0-87120-342-1, s. 91-94.

Jedna z dalších strategií je nazývána:

- 4MAT – kdy učivo je členěno do čtyř kategorií, přičemž každý z žáků si vybírá jednu preferovanou kategorii. Většinou se jedná o typ práce, v které si žák věří, tudíž je k práci motivován a očekává od sebe dobré výsledky. Naopak ostatní aktivity, což ale nutně nemusejí být všechny zbývající, jsou brány jako výzva. Žáci jsou většinou s tématy seznámeni na začátku vyučovacího bloku a motivováni pro práci dle uvážení učitele.⁴¹

Tento systém, který se taktéž opírá o individuální naplňování tempa jednotlivců, avšak s možností skupinové práce, mi připomíná vyučovací program „Začít spolu“, výuku v centrech. Výuka v centrech sice není podávána tak explicitně na základě zájmu žáků či volení vlastní preference, nicméně program se zařazenými prvky této metody může být ještě přínosnější. Především z důvodu zjištění oblastí, které děti zajímají.

Poslední strategií, i když bych strategii označila spíše za formu práce, kterou autorka zmiňuje je:

- tvorba portfolia – jinými slovy kolekci žakovských prací, zahrnující individuální cíle a hodnocení vlastního pokroku.⁴²

Tvorbu portfolia zde považuji za výhodu nejen pro žáky, ale i učitele, a to především z důvodu systematictějšího pozorování vývoje jednotlivých žáků. Oproti ostatním strategiím, které autorka uvádí, považuji tuto za jednu z mála, která učiteli práci z větší části usnadňuje. Učitel má ucelený přehled o výstupech jednotlivců, hodnotit však nemusí pouze hotové práce, nicméně schopnost třídění, stanovování cílů, schopnost sebehodnocení. Žáci si vedou vlastní záznam svého vývoje v průběhu vzdělávání, s cílem uspokojení dílčích cílů, které byly stanoveny především samotným žákem za účasti učitele, případně rodiče.

Obecně můžeme říci, aby mohla výuka probíhat individualizovaně, je potřeba především diferencovaných úkolů, nehledě na použití konkrétní metody. To znamená vytvořit širokou škálu úloh týkajících se našeho učebního plánu, nicméně v odlišných úrovních dimenzích, aby byl vytvořen dostatek příležitostí pro žáky s rychlejším pracovním nasazením, a zároveň dostatek prostoru pro žáky potřebující zvláštní péči učitele. Dále můžeme tvrdit, že nedílnou součástí jsou instrukce, kterými žákům jednotlivé úkoly zprostředkováváme. Je nutnost informace kategorizovat dle úrovně jednotlivých aktivit tak, aby jim porozuměli všichni žáci. Ačkoli instrukce pro úrovně složitější úlohy

⁴¹ In TOMLINSON, A. C., *The Differentiated Classroom*, 1999. ISBN: 0-87120-342-1, s. 91-94.

⁴² In TOMLINSON, A. C., *The Differentiated Classroom*, 1999. ISBN: 0-87120-342-1, s. 91-94.

budou možná pomalejším žákům připadat nesrozumitelné, v rámci dílčích kroků během aktivit postupně gradujících by měli i slabší žáci dojít ke stejným, nebo alespoň podobným závěrům, jako žáci pracující dle instrukcí prvotních, obecnějších.

Johnson se s výše uvedenými závěry do značné míry ztotožňuje a tvrdí, že smyslem diferenciací a uměním učitelů je především zprostředkovat žákům takové aktivity, které dokáží dostatečně zaměstnat silné studenty, ale zároveň přivést všechny žáky k závěrům, o které usilujeme. Přemýšlí nad tím, že na jedné straně usilujeme o jednotný vzdělávací systém, na druhé zase o maximální individuální přístup. Pokud však vezmeme v potaz učitele dnes a dříve, osobnosti jako takové se nemění, ba naopak, existuje mnohonásobně vyšší nabídka alternativních metod jak naplnit individuální potřeby jednotlivců.⁴³

Autor zde taktéž zmiňuje postupy, jak se snažit o maximální úspěch ve třídě s žáky s odlišnými potřebami a uvádí, že je důležité:

- variovat délku a kvantitu daných úloh,
- zkrátit či prodloužit délku trvání jednotlivých aktivit dle potřeb žáků,
- zaměřit se primárně na oblasti, které žáci neovládají a
- měnit instrukce podle náročnosti zadání úlohy, zadávat úlohy na základě mezipředmětových vztahů, aby obsahy jednotlivých úloh se vzájemně proplétaly a tvořily tak ucelený, lépe pochopitelný celek.⁴⁴

Pokud bychom měli srovnat výše uvedené strategie a teorie autorů, vyplývá z toho, že v rámci dosažení maximální individualizace je vhodné často využívat jako organizační formy práce samostudium či práci kolektivní, a to různými způsoby. Žáci se tak učí samostatnosti, porozumění zadání, nacházejí odlišné způsoby získávání potřebných informací, často mají možnost volby práce. Učiteli se tak otevírá širší prostor pro pozorování žáků či individuální podporu žáků se znevýhodněním.

2.3 Diferenciace hodnocení v inkluzivní třídě

V souvislosti s diferenciací učiva a individuálního přístupu k žákům v inkluzivní třídě musíme zohledňovat i jednotlivé formy hodnocení, ať už danou formu vyžaduje samotná koncepce školy, učitel na základě dohody s rodiči či individuální plán integrovaného žáka. Hodnocení by mělo být nejen kvalitně zpracované, ale taktéž systematické a validní. To znamená, mělo by především hodnotit to, co opravdu učitel hodnotit chce. Existuje několik definic vymezujících pojem hodnocení.

⁴³ K uvedenému viz JOHNSON, B., *Differentiated Instructions Allow Students to Succeed*, viz <<http://www.edutopia.org/blog/differentiated-instruction-student-success>>[cit. dne 29.11.2015].

Pasch a kol. vymezují hodnocení jako: „...systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost připravená, opakovaně prováděná.“⁴⁵

Jinými slovy, termín hodnocení odkazuje na širokou škálu metod a nástrojů, které pedagogové využívají pro kvalitní vyhodnocení, porovnávání a dokumentaci učebního pokroku jednotlivých žáků, jejich nabývání vědomostí či analýzu vzdělávacích potřeb.⁴⁶

Hodnocení úzce souvisí s cíli výuky, které jsou formulovány ve vzdělávacím programu dané školy. Ty jsou dále kategorizovány do dílčích cílů, které jsou zaznamenány v tematických celcích na úrovni jednotlivých předmětů. Konkretizací dílčích cílů, společně s pomocí vlastních strategií, metod a forem práce, by se měl učitel snažit žáky dostat na požadovanou úroveň znalostí. V souvislosti se stanovováním dílčích cílů Kolář a Šikulová uvádějí, že: „...dobře formulované dílčí cíle umožňují učiteli systematicky se na výuku připravovat, vybírat vhodné učivo i jeho množství a promýšlet, jak bude probíhat učební činnost žáků.“⁴⁷ Autoři taktéž upozorňují, že v rámci stanovení dílčích cílů si je učitel schopen lépe ujasnit, co a jak by mělo být hodnoceno, tudíž stanovení cílové kategorie učiva chápou jako základní kritérium pro jakékoli hodnocení.⁴⁸

Stanovení cílové kategorie chápou v rámci individualizovaného hodnocení jako stále široký pojem. I když mezi základní formy hodnocení můžeme zařadit například hodnocení kvantitativní, verbální, slovní či zaznamenání úspěchu pomocí grafického znázornění, klíčovým aspektem pro kvalitní hodnocení, které se jeví jako jedno z mála učitelem subjektivně neovlivnitelné, je nastavení předem daných kritérií hodnocení. Nastavení kritérií by se mělo odvíjet od úrovně žáků ve třídě, s vědomím cíle, kterého chceme dosáhnout.

Současně s nastavením předem daných kritérií a očekávání od jednotlivých žáků Košťálová a spol. uvádí několik znaků kvalitního hodnocení ve třídě s konstruktivistickým pojetím, které je orientované na žáka, jeho individuální potřeby a pracovní tempo:

- hodnocení je vnímáno především jako podpora učení,
- hledají se pozitivní změny ve vývoji učení,

⁴⁴ JOHNSON, B., *Differentiated Instructions Allow Students to Succeed*, viz <<http://www.edutopia.org/blog/differentiated-instruction-student-success>>[cit. dne 29.11.2015].

⁴⁵ In PASCH, M. a kol., *Od vzdělávacího procesu k vyučovací hodině*, Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7367-054-2, s. 104.

⁴⁶ Viz heslo „Assessment“ in „*The Glossary of Education Reform*“, vytvořeno pro Great Schools Partnership, dostupné na <<http://edglossary.org/assessment/>>[cit. dne 29.11.2015], překlad vlastní.

⁴⁷ In KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., *Hodnocení žáků*, Grada, 2009. ISBN: 978-80-247-2834-6, s. 27.

⁴⁸ In KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., *Hodnocení žáků*, Grada, 2009. ISBN: 978-80-247-2834-6, s. 27-28.

- hodnocení je autentické, založené na vlastní práci žáka,
- hodnocení je procesem kooperace, spolupráce mezi více subjekty – žák, učitel, rodič,
- hodnocení je pro žáka především motivující, ukazuje cestu, nabízí alternativy,
- při hodnocení zohledňuje kontext žákova učení – individuální potřeby,
- důraz je kladen na zónu nejbližšího vývoje – zvládnutí učiva žákem,
- cílem hodnocení není klasifikace, ale žákův nejlepší výkon a
- sumativní hodnocení bere v potaz celou osobnost žáka, nezaměřuje se pouze na výsledky omezeného množství žákovských prací.⁴⁹

Jak ze shora uvedeného vyplývá, aby se mohlo v praxi hovořit o individualizaci hodnocení žáků, měli bychom hodnotit primárně na základě individuální vztahové normy, tedy způsobem, kdy je žákovi předkládán jeho posun v učivu, a jsou srovnávány dílčí pokroky, které byly za určitý časový úsek učiněny. Jinak řečeno, hodnotí se momentální výkon žáka v porovnání s jeho výkony předešlými. Pokud bychom žáky hodnotili slovně, zřejmě bychom neměli problém tento typ hodnocení aplikovat. V praxi však stále převládá počet škol, kde je zaveden kvantitativní styl hodnocení, tj. užívání klasifikace, ačkoliv ten má své zřejmé nevýhody a kritiky, jak je dále uvedeno.

Užívání „známek“ je často kritizováno pro tzv. „škatulkování“ žáků na základě dosažených stupňů. Dalším důvodem je fakt, že známka je v mnoha ohledech naprosto nevypovídající, nekonkrétní. Užívání známek je často taktéž označováno jako příčina negativních vztahů ve třídě, vzájemného se posmívání, snižování postavení slabších jedinců ve třídě jedinci silnějšími nebo například unáhleného, neobjektivního ohodnocení žáků učitelem. V souvislosti s nízkou objektivitou hodnocení učitele Kolář a Šikulová upozorňují na situaci tzv. „časové tísně“, kdy učitel hodnotí výkon žáka bezprostředně po výstupu během výuky.⁵⁰ Podle autorů učitel nemá dostatek prostoru na zvážení a zdůvodnění hodnocení, které žákovi zprostředkoval, a tak pokud se takto děje často, není výjimkou, že hodnocení může mít nežádoucí vliv na vývoj žáka v oblasti dalšího vzdělávání.⁵¹

⁴⁹ Viz KOŠTÁLOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. a kol. *Hodnocení, důvěra, dialog, růst*. Stálá konference asociací ve vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9, str. 28 a násl. Dostupné na <https://www.ptac.cz/data/Hodnoceni_duvera_dialog_rust.pdf>, s. 30, [cit. dne 29.11.2015].

⁵⁰ In KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., *Hodnocení žáků*, Grada, 2009. ISBN: 978-80-247-2834-6, s. 57-58.

⁵¹ Ke shora uvedenému viz KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., *Hodnocení žáků*, Grada, 2009. ISBN: 978-80-247-2834-6, s. 57-58.

2.4 Didaktické zásady v inkluzivní škole

Jak jsem již zmiňovala, inkluzivní vzdělávání vyžaduje mimo běžné didaktické schopnosti pedagoga, také znalosti speciální didaktiky. Koncepce výuky, zejména u integrovaných dětí, by měla obsahovat přiměřené specifické zásady.

Zatímco běžné didaktické zásady jsou spíše adresovány žákům jako skupině a jedná se o principy, jak systematicky a strukturovaně informace žákům předat, specifické zásady jsou zaměřeny primárně na individuální přístup k jednotlivcům.

Matuška zmiňuje tyto specifické zásady a metody:

- zásadu podpory a pomoci,
- zásadu individualizace činnosti,
- metodu akcelerace individuálního rozvoje,
- metodu vrstevnické výuky a
- metodu modelování žádoucího chování žáků.⁵²

Výše uvedené je úzce spjato s principy a naplňováním inkluze v praxi. Záleží na žácích jako jednotlivcích a jejich omezení, na jejichž základě určujeme individuální náplň podpůrných opatření a volíme vhodné způsoby postupně gradovaného osvojování učiva. Jak můžeme vidět u metody vrstevnického učení, nemusí se vždy jednat o učitele, který stojí v popředí předávání informací, ale i o vzájemnou spolupráci a respekt při práci mezi spolužáky. Aby se mohly jednotlivé zásady naplno uplatňovat, je dle některých autorů (např. Fenstermacher) „*nezbytné důsledné uplatňování týmové spolupráce odborníků a rodičů, jakož i dalších činitelů inkluzivního procesu.*“⁵³

Nedílnou součástí vzdělávání v dnešní době je kooperativní učení, které má v rámci výuky v inkluzivní třídě zvláštní postavení. Dle Kalhouse platí, že: „*Učení organizované ve skupině umožňuje věnovat zvýšenou pozornost vzájemné komunikaci a kooperaci žáků a tím plnit některé další úkoly vzdělávání, které již přesahují tradiční představy o cílech spočívajících pouze v oblasti vědomostí a dovedností.*“⁵⁴

Během této formy výuky si děti osvojují znalosti jak v oblasti kognitivní, tak především v oblasti sociální a afektivní. Kalhous, Obst a kol. uvádí, že v souvislosti s tradičním pojetím vyučování se jedná o vzájemnou komunikaci a spolupráci.⁵⁵

⁵² MATUŠKA, O. in LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7, s. 132-134.

⁵³ In LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7, s. 133.

⁵⁴ In KALHOUS, Z., OBST, O. a kol., *Školní didaktika*, Portál, 2009. ISBN:978-80-7367-571-4, s. 303.

Kasíková však zmiňuje, že se nejedná především o rozvoj schopnosti spolupracovat, ale že skrze spolupráci objevujeme a získáváme, čímž se učíme. Problém vidí ve struktuře výuky, kdy se v praxi často zaměňuje pojem „kooperativní učení“ za pouhé rozdělení žáků do skupin. Uvádí zde základní zásady pro správnou spolupráci:

- úspěch jednoho je vázán na úspěch druhého,
- malá skupina,
- společná práce musí podporovat každého jedince a
- individuální odpovědnost při zaznamenávání získaných postřehů má každý ze zúčastněných.⁵⁶

Jinými slovy, každý žák by měl mít na společné práci svůj podíl, nikdo ve skupině by neměl dělat práci za ostatní. Předem rozdělené role jednotlivců by měly sloužit k pozdějšímu vyvarování se nepochopení některého žáka z oddílu.⁵⁷

Autorka zde nezmiňuje složení třídy, nicméně pokud vezmeme v potaz třídu, kde je několik dětí integrovaných, může být komunikace a spolupráce ve skupině poměrně náročná. Především z důvodu absolutně odlišných rozumových schopností.

Brinker zmiňuje, že zapojení integrovaných žáků do kooperativní formy výuky nemusí být vždy pozitivní. I když výsledky ukazují, že se žáci naučí více formou spolupráce s běžnými dětmi, je však potřeba poskytnout jim adekvátní podporu.⁵⁸

Gregory a Chapman vnímají pozitivní vliv kooperativního učení pouze za předpokladu, kdy je práce žáků smysluplně organizována a řízena.⁵⁹

S odkazem na výše uvedené Robbins dále uvádí čtyři aspekty pro kvalitní naplnění teorie kooperativního učení, a to podporou:

- myšlení žáků, které má být postupně rozvíjeno na vědomostech již ovládaných,

⁵⁵ In KALHOUS, Z., OBST, O. a kol., *Školní didaktika*, Portál, 2009. ISBN:978-80-7367-571-4, s. 304.

⁵⁶ Viz rozhovor s Hanou Kasíkovou uvedený v rámci článku Zuzany Fojtíkové „Kooperativní učení může učitelů usnadnit práci“ dostupném na < <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/2308/HANA-KASIKOVA-KOOPERATIVNI-UCENI-MUZE-UCITELUM-USNADNIT-PRACI.html/?print=1> > [cit. dne 3. 10. 2015].

⁵⁷ Srov. rozhovor s Hanou Kasíkovou uvedený v rámci článku Zuzany Fojtíkové „Kooperativní učení může učitelů usnadnit práci“ dostupném na <<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/2308/HANA-KASIKOVA-KOOPERATIVNI-UCENI-MUZE-UCITELUM-USNADNIT-PRACI.html/?print=1>> [cit. dne 3. 10. 2015].

⁵⁸ BRINKER in LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7, s. 140.

⁵⁹ In GREGORY, G. H., CHAPMAN, C. *Differentiated Instructional Strategies*, Second Edition, 2007. ISBN: 978-1-4129-3639-2, s. 109.

- vlastní odpovědnosti žáků, která závisí na každém participujícím ve skupině,
- rozvoje sociálních dovedností, které vedou k úspěchu skupiny a
- vytvoření dílčích úkolů tak, aby každý ze zúčastněných měl možnost aktivního zasahování a ovlivňování společného procesu učení – např. rozdělení práce, definování skupinového očekávání.⁶⁰

Ačkoli integrované děti, jak autoři popisují, vykazují při kooperaci s vrstevníky pravděpodobně kladné výsledky, upouští se lehce pozornost od dětí ostatních. Jak jsme již uvedli, výsledek práce závisí na práci jednotlivců. Je patrné, že mezi výkonností jednotlivých žáků ve skupině může být znatelný rozdíl. Jak tedy spolupráce mezi účastníky probíhá a jak ji vnímají žáci nadaní, průměrní a integrovaní, zůstává otázkou.

3.1 Charakteristika speciálních vzdělávacích potřeb

Podle Národního ústavu vzdělávání (NÚV) se za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považují osoby, které se začleňují do některé z uvedených kategorií:

- zdravotním postižením (zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním, s vadami řeči, s Aspergerovým syndromem, s projevy autistického spektra, se specifickými poruchami učení, se specifickými poruchami chování závažnějšího charakteru, LMR),
- zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání) nebo
- sociálním znevýhodněním (např. děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, z nevýhodného rodinného prostředí, z cizojazyčného prostředí - např. děti přicházející v rámci migrace ze zahraničí).⁶¹

Michalík a spol. uvádí, že pro každého z nás by bylo v jistém ohledu vhodné do vzdělávání zařadit individualizaci vzdělávacích potřeb.⁶² Termín „individualizace vzdělávacích potřeb“ autor uvádí zejména proto, aby upozornil na potřebu akcentace

⁶⁰ ROBBINS, P. in GREGORY, G. H., CHAPMAN, C. *Differentiated Instructional Strategies*, Second Edition, 2007. ISBN: 978-1-4129-3639-2, s. 109.

⁶¹ Viz rozdělení dostupné na < <http://www.nuv.cz/t/in/specialni-vzdelavani/jakeho-zaka-lze-povazovat-za-zaka-se-specialnimi> > [cit. dne 15.10. 2015].

⁶² In MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření (obecná část) pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 28 a násl. Citováno dle verze dostupné na internetových stránkách <<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-1-charakteristika-specialnich-vzdelavacich-potreb/>> [cit. dne 29. 7. 2015].

jejich rozdílnosti u jednotlivých žáků. S tím souvisí náročnost vytváření výukových plánů, ve kterých je potřeba zohlednit zmíněné. Ať už v rámci diferenciací organizačních forem a metod práce s žáky dle jejich specifických individuálních potřeb, současně naplňování základních cílů koncepce školy, která může být variována na základě různorodého zpracování Školního vzdělávacího programu. Pokud vezmeme v potaz základní členění speciálních vzdělávacích potřeb, mnohá omezení spadají pod jinou kategorii, která neodpovídá reálným potřebám žáků. Jedná se o fakt, kdy školský zákon⁶³ nereaguje na omezení vyplývající například z civilizačních onemocnění. Z hlediska zdravotnického se však často jedná již o status zdravotního postižení. Za další problém považují výše uvedení autoři sociální znevýhodnění, které se jeví jako neobjektivně posouditelné, a to z důvodu nedostatečných a jasných kritérií, podle nichž by bylo znevýhodnění možné „diagnostikovat“.

Žáci s hraničním intelektem jsou skupinou, která v praxi potřebuje individuální vzdělávací plán, nicméně podle platných norem se považují za žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb.⁶⁴ Podle Michalíka a spol. škola tedy nemá možnost žákům zajistit potřebné dovybavení. V kontrastu s výše uvedeným jsou za zdravotně postižené paradoxně považováni žáci se specifickými poruchami učení a chování. Postupem času počet dětí s tímto znevýhodněním markantně narůstá, přičemž ve velké míře se nejedná o zdravotní postižení, ale o nižší stupeň omezení v oblastech základního trivia.⁶⁵

3.2 Charakteristika specifických poruch učení

Definice specifických poruch učení (dále také jen „SPU“) je poměrně složitá. Můžeme se setkat s definicemi, které se vzájemně liší podle autorů. Nejednotnost vidíme již například v rozlišení vývojových poruch učení, specifických poruch učení či speciálních vzdělávacích potřeb. V každé publikaci, zabývající se touto problematikou, nalezneme odlišnou charakteristiku.

Jucovičová a spol. specifické poruchy učení definuje jako „...neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené

⁶³ Tj. zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

⁶⁴ Srov. MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření (obecná část) pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 28 a násl. Citováno dle verze dostupné na internetových stránkách <<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-1-charakteristika-specialnich-vzdelavacich-potreb/>> [cit. dne 29. 7. 2015].

⁶⁵ Viz MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření (obecná část) pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 28 a násl. Citováno dle verze dostupné na internetových stránkách <<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-1-charakteristika-specialnich-vzdelavacich-potreb/>> [cit. dne 29. 7. 2015].

sociokulturní příležitosti. V současné době se děti s touto problematikou také označují jako žáci se specifickými vývojovými potřebami, což vystihuje tuto problematiku nejlépe, jelikož reedukace jejich poruch spočívá především v použití jiných výukových a pracovních metod.”⁶⁶

Vznik specifických poruch je způsoben určitým poškozením, které může nastat v době prenatalní, perinatální či postnatální.

Zelinková uvádí, že projevy poruch se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější.⁶⁷ Domnívá se, že mají společné projevy. Často se dle Zelinkové objevují ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v oblasti soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace a často je také u žáků diagnostikována nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání i další obtíže.

Müller a kol. uvádějí, že nejednoznačnost určení poruch učení je taktéž spojena se sekundárními doprovodnými projevy, tzv. „poruchami chování”, které se objevují v průběhu školní docházky, a učitelova neznalost pozadí projevů žáka může vést k prohloubení jeho nežádoucího chování.⁶⁸ Dle Müllera se v opačném případě může jednat o neznalost této problematiky ze strany rodičů, kteří poruchu učení považují za nemoc, která je nevyléčitelná a trvalá. Dalším důvodem dle autora je fakt, že ve většině případů se poruchy nevyskytují izolovaně, ale jako komplex určitých příznaků, které se dají zařadit do různých kategorií, čímž vzniká zmiňovaná nejednotnost v případě diagnózy. I když je dle něj možné určité projevy poruch upozorovat v předškolním věku, objektivně lze diagnostikovat poruchu až během školní docházky v souvislosti s výkonem žáka ve škole.

Projevy SPU sice vznikají organicky, nicméně v kombinaci s procesy učení a individuálními strategiemi učitele jsou do určité míry ovlivnitelné.⁶⁹

Charakteristika specifických poruch učení je zakotvena v Mezinárodní klasifikaci nemocí,⁷⁰ a to v oddíle Duševních poruch a poruch chování, konkrétně v podkategorii Poruch psychického vývoje, jako jsou:

- F 80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

⁶⁶ In JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství D + H, 2001, s. 4.

⁶⁷ In ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, Portál, Praha 1999. ISBN 80-7178-317X.

⁶⁸ In MÜLLER, O., a kol., *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, Olomouc:Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

⁶⁹ In JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství D + H, 2001, s. 4.

⁷⁰ Dostupná např. na <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>> [cit. dne 5. 8. 2015].

- F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81. 0. Specifická porucha čtení
- F 81. 1. Specifická porucha psaní a výslovnosti
- F 81. 2. Specifická porucha počítání
- F 81. 3. Smíšená porucha školních dovedností
- F 81. 8. Jiná vývojová porucha školních dovedností
- F 81. 9. Vývojová porucha školních dovedností NS
- F 82. Specifická vývojová porucha motorických funkcí
- F 83. Smíšené specifické vývojové poruchy

Jak je popsáno výše, jedná se o poruchy vnitřní, tedy vrozené.

Podle Matějčka se jedná o souhrnné označení různorodé skupiny poruch, jejichž projevem jsou potíže při získávání dovedností v oblasti mluvení, porozumění mluvenému slovu, psaní, čtení a počítání.⁷¹ V některých případech se objevují poruchy učení souběžně s jinými formami postižení, nejedná se však o přímý následek daného postižení, jakým může být např. mentální retardace, smyslové vady a další.

Uvést však můžeme projevy, které jsou pro specifické poruchy učení dle jednotlivých typů charakteristické, nehledě na různorodosti výkladu. Velice často se jedná o:

- potíže v oblasti řeči,
- poruchy zrakového a sluchového vnímání,
- poruchy pravolevé a prostorové orientace,
- poruchy orientace v čase,
- poruchy vnímání a reprodukce rytmu,
- poruchy procesu automatizace,
- obtíže v rychlém jmenování,
- poruchy vývoje jemné a hrubé motoriky,
- poruchy pohybové koordinace,
- poruchy vnímání tělesného schémata,
- poruchy soustředění nebo o
- nápadnosti v chování.

Poslední bod by nás jako učitele měl motivovat ke zvýšené pozornosti projevům žáka, zda některé z odchylek žákova projevu nedemonstrují právě zmíněné poruchy učení.

⁷¹ In MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

Velice důležité je uvést, že některé děti, potýkající se s touto problematikou, mohou mít průměrné až nadprůměrné intelektové schopnosti, proto je nutné pracovat s dětmi individuálně.

Všechny zmiňované poruchy se projevují v různých vývojových stádiích. Kucharská a kol. uvádějí tři stadia prevence. V rámci předcházení vzdělávacích problémů a včasné potenciální diagnózy uvádějí důležitost prevence **primárně preventivní**, kdy již v rámci aktivit během výuky bychom měli zvažovat všechny aktivity jako potenciální ukazatele případných vzdělávacích problémů a tím přecházet zjištění pozdější školní neúspěšnosti.⁷² Je důležité, aby diagnostika proběhla co nejdříve. Včasná diagnostika je důležitá i pro budoucí vývoj dítěte neboli takzvanou sekundární problematiku, kdy podle Jucovičové a kol. do výukové oblasti zasahuje v pozdějším věku psychika dítěte a náročnost v rámci zlepšení poruchy se zvyšuje.⁷³ Situace nápravných cvičení se komplikuje na základě psychického prožívání. Velice často se objevují důsledky specifických poruch i v mimoškolní sféře, jako například pocity méněcennosti. Ty někdy mívají často negativnější dopad než samotná porucha v rámci psychické deprivace.

Michalová k dané problematice potom uvádí, že „...žák, který má v různé míře obtíže ve čtení, pravopisu, psaní či počítání, vynakládá maximální úsilí v porovnání s vrstevníky. Dosahované výsledky však neodpovídají jeho snaze, obtíže se začínají stupňovat a dítě se tak potýká s pocitem méněcennosti, což může vyústit až v odpor vůči škole.“⁷⁴

3.1.1 Základní rozdělení specifických poruch učení

Ačkoli jsem zmiňovala, že se většinou setkáváme s kombinací jednotlivých poruch učení, mezi nejrozšířenější poruchy učení patří **dyslexie**. Žáci dyslektici mívají obtíže všude, kde jsou závislí na výkonu čtení a psaní. Nejčastěji se tato porucha projevuje ve čtení a porozumění delších textů. Znevýhodnění iniciuje žákům problémy v reprodukci čteného textu v důsledku špatné čtenářské kvality, dále v aplikaci pravidel mluvnice do písemné podoby či pravopisu. Intelligence u dětí s touto poruchou není nijak snižena, nicméně u velké části dětí je důležitá správná volba metody nácviku čtení. Běžné metody dětem často způsobují potíže, a tak individuální práce a častý trénink jsou nedílnou součástí výuky žáka dyslektika.

⁷² In KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V., *Školní speciální pedagog*, Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8, s. 103-105.

⁷³ In JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství D + H, 2001, s. 5.

⁷⁴ In MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, 2. vydání. Nakladatelství Tobiáš 2004. ISBN 80-7311-021-0, s. 9-10.

Projevy dyslexie se mohou podle Národního institutu pro další vzdělávání projevit v různých sférách čtenářské dovednosti, jako je například:

- rychlost – dítě hláskuje, čte zbrkle, domýšlí slova,
- chyby – dítě zaměňuje tvarově podobná písmena, včetně podobnosti zvukové či úplně některá slova vynechává nebo
- technika čtení – nejčastější špatnou technikou čtení je takzvané „dvojí čtení“, kdy žák si před vyslovením nejprve slovo v duchu předčítá. Dále pak opakované čtení začátků slov s častými zárazy. Velké úsilí o správné provedení techniky čtení často vede k následnému nepochopení obsahové stránky textu.⁷⁵

Matějček a Vágnerová v této souvislosti dále zmiňují: *„Dyslektické děti mívají zpravidla podstatně horší známky ze čtení, resp. z českého jazyka, než z jiných předmětů. Starší školáci, kteří trpí dyslexií, někdy mívají celkový zhoršený prospěch, protože úspěšnost v mnoha předmětech závisí na schopnosti učit se pomocí čtení, ale také v důsledku postupně ztrácející se motivace.“*⁷⁶

Současně se znaky dyslexie se u žáků často setkáváme s projevy **dysortografie**, ať už samostatně či v kombinaci. Michalová uvádí, že se jedná o specifickou poruchu pravopisu, která se projevuje narušenou schopností osvojovat si pravopis jazyka i přes přiměřenou inteligenci žáka a běžné výukové motivující vedení, které žáci mají.⁷⁷ Velice často se tato porucha vyskytuje ve spojení s dyslexií. Typickým problémem je vynechávání písmen, slabik, slov, přidávání písmen, záměny hlásek zvukově podobných.

Autorka dále rozděluje dysortografii na:

- auditivní - jde především o narušení schopnosti sluchové analýzy,
- vizuální - způsobuje žákovi neschopnost vybavovat si dokonale písmena, což způsobuje dělání chyb v pravopisu, neschopnost analyzovat chyby,

⁷⁵ Viz článek „Specifické poruchy učení – 1. část“ dostupný na <<http://znv.nidv.cz/neformalni-vzdelavani/specificke-poruchy-uceni-1-cast>> [cit. dne 5. 8. 2015].

⁷⁶ In MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

⁷⁷ In MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, 2. vydání. Nakladatelství Tobiáš 2004. ISBN 80-7311-021-0, s. 18.

- motorickou - souvisí s namáhavostí vlastního aktu psaní. Žák vydává veškerou energii na grafický projev a nezbyvá mu již koncentrace na aplikaci gramatických pravidel.⁷⁸

Podle Jucovičové a spol. dysortografie „...vzniká většinou na podkladě poruchy sluchové percepce, kdy je narušeno sluchové vnímání, zejména sluchové rozlišování. Objevují se typické specifické chyby:

- vynechávání písmen, slabik, slov i vět
- přidávání písmen, slabik, slov
- vynechání nebo nesprávné umístění diakritických znamének
- přesmykování slabik
- záměny hlásek zvukově podobných, obzvláště párových souhlásek.⁷⁹

Jak jsem zmiňovala u dětí dyslektiků, i dysortografici pravidla pro správný pravopis znají, nicméně v důsledku tlaku během rychlejšího tempa psaní nezvládají daná pravidla aplikovat. Znalosti těchto žáků je zpravidla vhodnější ověřovat ústně.

Jucovičová zmiňuje neschopnost těchto dětí používat tzv. „autodiktát“, při kterém si dítě po uslyšení či samotném přečtení není schopno dané slovo správně zpětně reprodukovat, což se promítá i do chybovosti a komolení slov. Podle Jucovičové se tak děje především z nedostatečné schopnosti hlasové analýzy a syntézy.⁸⁰ Zmiňuje, že chybovost na základě této poruchy se objevuje především při psaní klasického diktátu, kdy hlásková analýza je nutností. Doporučuje tedy s dětmi v rámci možností ověřovat znalosti ústní formou, kdy žáci dosahují lepších výsledků. Především proto, že i přes znalosti gramatických pravidel je v rámci vyšší soustředěnosti na samotné psaní nejsou schopny aplikovat.

Dalším nejrozšířenějším typem poruchy učení je **dysgrafie** neboli specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Podobně jako u dysortografie, žák je vyčerpán samotným procesem psaní tak, že není schopen se plně soustředit na obsah textu, jazyk či gramatiku. Hlavní příčinou bývá narušená jemná motorika, nedostatečně uvolněná ruka a špatný úchop pera, což většinou bývá hlavním podnětem pro zhoršenou kvalitu písma. V rámci snížené grafomotorické schopnosti děti zaměňují písmena tvarově podobná. Dysgrafii, současně s dyslexií a dysortografií můžeme v praxi shledat jako nejčastější trojici poruch učení, která se projevuje ve vzájemné kombinaci.

⁷⁸ In MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, 2. vydání. Nakladatelství Tobiaš 2004. ISBN 80-7311-021-0, s. 18.

⁷⁹ In JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství D + H, 2001, s. 8-9.

⁸⁰ In JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Portál, 2008, s. 23-25.

Jak uvádí Michalová, písmo dětí s touto poruchou bývá často neupravené, kostrbaté, hůře čitelné až nečitelné.⁸¹ Vlastní proces psaní je neúnosně pomalý, neobratný, těžkopádný.

S tím souvisí i fakt, že dle Bartoňové „*obsah napsaného v časové tísní nekoresponduje se skutečnými žákovými jazykovými schopnostmi.*“⁸²

Je otázkou, zdali nemůže být pro učitele matoucí, když například žák, s relativně vysokými schopnostmi v určitých oblastech výuky, nepodává pod časovou tísní očekávaný výkon.

Poruchy učení zahrnují i oblast matematických schopností. Poruchu v této oblasti známe pod termínem **dyskalkulie**. Porucha učení nejčastěji působí obtíže při pochopení vztahu mezi čísly a konkrétním množstvím. Dále zahrnuje problémy v orientaci na číselné ose, pochopením poziční hodnoty číslic v čísle a záměnami číslic, rozlišením geometrických tvarů a abstraktními pojmy. Je důležité zmínit, že obtíže se vyskytují nejen v matematice, ale i v předmětech s matematikou spojené.

Jucovičová k dyskalkulii uvádí, že „...*matematické schopnosti zde opět nejsou ovlivněny defektem mentálních schopností nebo nesprávným způsobem vyučování. Jejím podkladem bývají obtíže v oblasti sluchové i zrakové percepce, pravolevé i prostorové orientace, dále porucha koncentrace pozornosti a paměti. Dále bývají poškozena centra související s vypráváním matematických funkcí.*“⁸³

Mezi časté znaky dyskalkulie bývá: záměna znamének, počítání na prstech, nutnost zaznamenávání si veškerých informací na papír, téměř neschopnost pamětného počítání bez určité názornosti, neschopnost pohybovat se na číselné ose a mnoho dalšího. Již při vstupu do první třídy můžeme upozorovat zmíněné situace, které by nám měly naznačit, že je potřeba více se prohlubujícímu problému věnovat.

Jelikož se dyskalkulie projevuje širokým spektrem příznaků, existuje několik podtypů, na které se tato porucha učení dělí. Mezi nejčastější se zařazují:

- praktognostická vývojová dyskalkulie – narušení v matematické manipulaci s konkrétními předměty či jejich symboly,

⁸¹ In MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, 2. vydání. Nakladatelství Tobiaš 2004. ISBN 80-7311-021-0, s. 20.

⁸² In BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení*. Dostupné na <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8Cl-WQ2PA1EJ:vych.poskolak.cz/files/spu_bartonova.pdf+&cd=5&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=safari> [cit. dne 5. 8. 2015].

⁸³ In JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství D + H, 2001, s. 11.

- verbální dyskalkulie – problémy ve slovním označování množství, chyby při vyjmenovávání číselných řad,
- lexická dyskalkulie – neschopnost číst matematické znaky, převážně potíže v orientaci u vícemístných čísel,
- grafická dyskalkulie – spojována se sníženou schopností zaznamenávat číslce, znaménka či geometrické tvary,
- operacionální dyskalkulie – problémy v provádění matematických operací a
- ideognostická dyskalkulie – dotýká se především v porozumění matematických pojmů a vztahů mezi nimi, především např. variability rozložení čísel či různých matematických operací, které vedou ke stejnému výsledku.⁸⁴

Méně se vyskytující poruchou učení je **dyspraxie**, neboli porucha, která znemožňuje vykonávat manuální a složité úkony veškerého druhu. Často se jedná o děti nešikovné, špatně obratné, nemotorné. Špatná motorika se v rámci této poruchy netýká pouze školních úkonů, nicméně běžného pohybu a manipulace s předměty. Dle britské National Health Service se *„jedná o nemotornost při každodenních činnostech, které mohou být spatřeny již v útlém dětství. Jedná se o problémy v jemné a hrubé motorice. Častěji jsou dyspraxií postiženi chlapci, v kombinaci s ADHD.“*⁸⁵

Objektivně je však těžké tuto poruchu vysledovat, a to kvůli úrovni osvojených činností v mladším školním věku, která je variabilní a nejednotná. Příčiny „neschopnosti“ jsou často přisuzovány dětské lenosti či nízké motivaci k práci. Nicméně, problémy s jemnou motorikou trpí velká část dětí, a tak určit, u koho je úroveň hraniční, může být problém.

Mezi další typy specifických poruch učení taktéž řadíme poruchy v oblasti kreslení (dyspraxie) a oblasti hudební (dysmuzie). Tato znevýhodnění včetně dyspraxie jsou záležitostí pouze českou. Symptomy těchto posledních dvou zmíněných poruch však nejsou častou záležitostí.

3.2 Charakteristika specifických poruch chování

Podle Prokopové jsou poruchy chování *„...takové projevy jedince, jimiž se vymyká z přiměřeného chování. Hovoříme o obtížné vychovatelnosti, která má příčinu sociální, výchovnou nebo je příčina zanedbanost. Poruchy chování souvisí s porušováním normy,*

⁸⁴ Rozdělení podle Ladislava Košče dostupný na < <http://www.pedagoginkluzi.cz/14-dyskalkulie> > [cit. dne 6. 8. 2015].

*kteřou stanovuje daná společnost. V závažnějších případech jde o nedodržování právních norem.*⁸⁶

Poruchy chování pak můžeme dále kategorizovat a věnovat se oblasti, která je pro nás v danou chvíli prioritní. Jako uvádí Langer: „...projevy, které se objevily v poradenské praxi, jsou neomluvené absence, krádeže, útoky z domova, odmítání, drzé chování, lhání, podvody, agresivita vůči druhým a kázeňské přestupky. Při hlubší analýze se ukazuje nedostatek etických zásad a zábran v důsledku nedostatečné socializace a tedy akceptace sociálních norem. Nejde o chorobu, ale o trvalý stav, který lze do jisté míry korigovat důsledným výchovným vedením a dohledem. Jde o **disharmonickou osobnost s nerovnoměrně se rozvíjejícími složkami osobnosti**, a to zvláště v oblasti instinktů a volních a citových faktorů, což se někdy označovalo jako volní a citová labilita. Zkušenosti ukazují, že tato disharmoničnost se objevuje i v oblasti intelektových schopností.⁸⁷

Ptáček však varuje, že poruchy chování mohou být často pouze neúměrnou reakcí na náročnější situaci, ve které se žák dokáže špatně orientovat. Demonstrací nevládného chování tak děti často „volají“ o pomoc. Je proto důležité zacházet s tímto označením velice opatrně, a to i v případě, že je porucha diagnostikována odborníkem.⁸⁸

Podle Ptáčka stejně jako specifické poruchy učení, mají i poruchy chování multifaktorovou etiologii, což znamená, že příčiny projevů mohou být jak původu psychosociálního, tak biologického či mohou vzniknout na základě nepříznivých rodinných faktorů.⁸⁹

Etopedové obecně rozdělují specifické poruchy chování do tří kategorií, u nichž se stupně závažnosti a negativní dopad na jedince a okolí postupně zvyšuje:

- poruchy disociální – běžné u dětí v určitých vývojových stádiích,
- poruchy asociální – morální přestupek a
- poruchy antisociální – překročení zákonů, psaných norem.⁹⁰

⁸⁵ Viz článek „Diagnosing DCD in children“ dostupný na <[http://www.nhs.uk/Conditions/Dyspraxia-\(childhood\)/Pages/Diagnosis.aspx](http://www.nhs.uk/Conditions/Dyspraxia-(childhood)/Pages/Diagnosis.aspx)> [cit. dne 6. 8. 2015]. Překlad vlastní.

⁸⁶ In PROKOPOVÁ, D. *Etopedie*. Dostupné na <<http://www.specou.cz/files/eto-prez.pdf>>, s. 3, [cit. dne 10. 8. 2015].

⁸⁷ In LANGER, S., *Mládež problémová a její typy a možnosti uplatnění*. Kotva. 1994. ISBN: 80-900254-3-9, s. 14.

⁸⁸ In PTÁČEK, R., *Poruchy chování v dětském věku*. Vzdělávací institut ochrany dětí o.p.s., 2006. ISBN: 80-86991-81-4, s. 5.

⁸⁹ In PTÁČEK, R., *Poruchy chování v dětském věku*. Vzdělávací institut ochrany dětí o.p.s., 2006. ISBN: 80-86991-81-4, s. 21.

⁹⁰ In HRUDKOVÁ, H. B. Diagnostika poruch chování, s. 30-36. In *Pedagogicko-psychologické poradenství*. Institut Pedagogicko-psychologického poradenství ČR, č. 55, duben 2009. ISSN: 1214-7230.

Existuje mnoho dalších definic, které popisují charakteristiku poruch chování. Pokud není stanovena diagnóza odborným pracovníkem, je poměrně složité poruchu u dítěte odhalit. Především z důvodu variability projevů v chování dítěte a častým omlouváním či přehlížením nevhodného chování na základě nízkého věku dítěte. Typů projevů této poruchy je nespočet a příčina zvláštních projevů dítěte může mít mnoho důvodů. Ať už nevhodným typem výchovy, zanedbalostí výchovy či se může jednat například o příčiny psychiatrické, popřípadě kombinací více oblastí.

3.2.1 Poruchy chování – ADHD/ADD

Ačkoli vím, že porucha pozornosti a hyperaktivity (dále také jen „**ADHD**“) a porucha pozornosti (dále také jen „**ADD**“) by se neměly spojovat s obecnějším označením poruch chování, jsou zde uvedeny pro úplnost především z důvodu podobných projevů, a to snížené schopnosti navazování kontaktů s okolím v důsledku vymykajícího se chování od majoritní skupiny. Velice často se u dětí diagnostikuje též i kombinace poruch učení, které jsou z velké části projevem právě ADHD či ADD.

Jak uvádí Hrudková, zmíněné poruchy včetně poruchy opozičního vzdoru a poruchy regulace chování, se řadí do skupiny **disruptivních poruch chování**, a to z důvodu, že projevy těchto znevýhodnění vedou ke snížené schopnosti komunikace.⁹¹

Hrudková tuto skupinu dále dělí do tří kategorií, u nichž uvádí, že „...jsou vzájemně spojeny zejména hlediskem agresivity, která vyrůstá z časného nástupu symptomů hyperaktivity již v dětství, a to kolem šesti let věku dítěte. Klasifikace se neodvozuje od stupně překročení obecných norem, ale od stupně porušení vztahů s ostatními z hlediska narušení jejich integrity, svobody a života.“⁹²

Typy ADHD řadíme dle Hrudkové do tří kategorií:

- hyperaktivita/impulzivita – neschopnost vydržet na místě, neustálé vrtění, neschopnost zabývat se volnočasovými aktivitami, časté potíže s čekáním, mlčením,
- nepozornost (porucha pozornosti – ADD) – jedinci nejsou schopni věnovat pozornost detailům, dělají časté chyby z důvodu nepozorného naslouchání, jako by nevnímali a

⁹¹ In HRUDKOVÁ, H. B. Diagnostika poruch chování, s. 32. In *Pedagogicko-psychologické poradenství*. Institut Pedagogicko-psychologického poradenství ČR, č. 55, duben 2009. ISSN: 1214-7230, s. 32.

- kombinace – u dětí zaznamenán nejčastěji, hyperaktivita provázená poruchou pozornosti.⁹³

Celkově můžeme hovořit o vysoce zvyšujícím se fenoménu, který se bohužel postupem času stále u dětské populace posouvá výše. Včasná diagnostika a následná efektivní podpora v rámci individuálních reedukací je předpokladem, nutností, a tak není divu, že se rodiče dětí chtějí v mladším školním věku vyvarovat fatálnějších následků z důvodu pozdějšího zjištění nedostatku. Vyvstává však otázka, zda se tzv. „nenálepkuji“ děti předčasně a následně se jim neposkytuje přebytek úlev, které vedou k nižší motivaci a výkonnosti.

K dané problematice mne zaujal názor publikovaný v britském deníku The Guardian, v němž se jeden nejmenovaný britský prvostupňový učitel a speciální pedagog zamýšlí nad otázkou týkající se právě příliš rychlého nálepkování dětí, které nejsou „dokonalé“ a tvrdí: *„Příliš mnoho dospělých předpokládá, že pokud jejich dítě bojuje s určitou dovedností, je něco špatně. Tento postoj vnímám jako neužitečný k samotným dětem a nespravedlivý k těm, kteří trpí opravdovou poruchou učení či jiným znevýhodněním. Možností přidělit dětem určitou omezující nálepkou stále roste, ať už v rámci sociálních problémů, poruch učení či nesnášenlivostí určitých druhů potravin. Jako učitel považuji tento trend za nesmírně frustrující, primárně pro onu dětskou osobu. Kdyby každý strávil méně času řešením, proč naše děti nejsou dokonalé a snažili se vnímat variované chování svých dětí jako defekt, který potřebuje zvláštní zacházení, práce učitelů by byla mnohem jednodušší. Čím více se daným symptomům podbízíme, tím horší se nám bude vždy situace zdát. Seznam jednotlivých omezení žáků v mé třídě každoročně roste. Narůstá tím bezpochyby i příprava na výuku, především z důvodu týdenních setkávání se se školními specialisty, kteří nám pomáhají s metodikou práce ve třídě, abychom byli schopni udržet krok se všemi zúčastněnými žáky. Samozřejmě chceme, aby uspěli všichni, nedílnou součástí je však vyvinout v nich dovednost přijímat rozdíly a přizpůsobit se různým situacím. Děti bychom měli učit faktu, že je normální být něčím odlišný, nicméně že však není potřeba vytváření nálepek na to či ono znevýhodnění.“*⁹⁴

Je však třeba si uvědomit, že zavádění systému inkluzivního vzdělávání do běžného typu základních škol musí být podpořeno nemalými finančními prostředky a potřebným personálním posílením, jako jsou zejména školní speciální pedagogové a psychologové. Podle mého názoru by se za předpokladu přímého působení školních specialistů v rámci

⁹² In HRUDKOVÁ, H. B. Diagnostika poruch chování, s. 32. In *Pedagogicko-psychologické poradenství*. Institut Pedagogicko-psychologického poradenství ČR, č. 55, duben 2009. ISSN: 1214-7230.

⁹³ In HRUDKOVÁ, H. B. Diagnostika poruch chování, s. 32. In *Pedagogicko-psychologické poradenství*. Institut Pedagogicko-psychologického poradenství ČR, č. 55, duben 2009. ISSN: 1214-7230, s. 31.

vzdělávacího procesu a týmu Školního poradenského pracoviště zamezilo zbytečnému zatěžování pedagogicko-psychologických poraden, žádostmi o diagnostiku-vyšetření dětí a celkovému nadbytečnému nárůstu dětí s „nálepkou“, tj. se zprávou z pedagogicko-psychologické poradny či speciálního pedagogického centra. A to především z důvodu možnosti jasnější identifikace problému a jednodušší spolupráce v rámci jedné instituce, která by potenciálně mohla poodhalit úskalí dříve a detailněji.

Dle názoru Smékalové je však problematika psychologického vyšetření „...*mnohem složitější než si uvědomujeme a šablonovité uplatňování standardizovaných metod bez uvědomění si širších souvislostí není vhodné – navíc může mít dalekosáhlé škodlivé důsledky. Je velmi důležité věnovat pozornost tomu, jak a proč vlastně psychologické vyšetření provádíme a jak získané údaje hodnotíme a interpretujeme. Máme-li obavy z toho, že naše vyšetření nebude mít kvalitní výstupy, hledejme cesty ke zlepšování našich služeb, kontaktujme se mezi sebou, poskytujme si zkušenosti.*“⁹⁵

4.1 Spolupráce mezi rodinou a školou

Jelikož se zaměřujeme na žáky mladšího školního věku, můžeme tvrdit, že rodina ve školní úspěšnosti jedinců hraje podstatnou roli. Zázemí, které se žákům doma dostává, se zrcadlově odráží nejen při jejich práci ve škole, ale i v určitém sociálním postavení mezi vrstevníky. Nedostatečná podpora ze strany rodičů, navíc například v kombinaci s diagnostikou různých typů znevýhodnění, tak může vytvořit velmi negativní start v jejich vzdělávacím procesu.

Jak popisuje Vágnerová: „...*rodina integrovaného dítěte je velmi důležitým činitelem. Rodiče obtíže svého dítěte nějakým způsobem interpretují a prožívají, mají pro ně určitý význam, mají určitý názor na školu a na učitele, který se v jejich celkovém postoji projeví a významně ovlivní i jejich dítě. Na názorech a postojích rodičů někdy závisí i vznik a rozvoj aktuálních potíží, ale rodina je rozhodující i při jejich nápravě.*“⁹⁶

Podle autorky potenciální obtíže v komunikaci mezi rodiči a školou mohou být především v oblastech:

⁹⁴ Viz článek „Secret Teacher: we are too quick to label children who aren't perfect“ ze dne 20. 6. 2015 publikovaný na <<http://www.theguardian.com/teacher-network/2015/jun/20/secret-teacher-too-quick-label-children-arent-perfect-adhd-dyslexia>> [cit. dne 3.10.2015], překlad vlastní.

⁹⁵ In SMÉKALOVÁ, E., Můžeš. *Psychologové pro nebo proti integraci*. 1998, roč. 6, č. 7/8, s. 10-11.

⁹⁶ In VÁGNEROVÁ, M., *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4, s. 26.

- rodičovských požadavků – mohou být více či méně tolerantní, v krajním případě nemusí být vymezeny vůbec, rodiče mohou být k projevům dítěte, zejména k jeho chování mimo rodinu, lhostejní,
- očekávání rodičů ve vztahu k učitelům – mohou být velice různorodá, učitel může být rodiči považován za viníka problémů, které s dítětem jsou, rodiče mohou učitelovy možnosti přeceňovat i nedoceňovat, odmítat jeho návrhy
- potřeby rodičů chránit své vlastní dítě – tato indicie může nepříznivě ovlivnit spolupráci rodiny a školy, rodiče nejsou vždy schopni překonat emoční bariéru lásky k dítěti a přiznat sami sobě, že nějaké nedostatky má.⁹⁷

Na základě výše zmíněných potenciálních problémů a s nimi dále souvisejícími můžeme vidět nespočet úskalí, která se v rámci spolupráce mezi rodiči a školou mohou objevit. Je nutné si přiznat, že málokterý učitel s patřičným pedagogickým vzděláním je edukovaný navíc i v oblasti psychologie natolik, aby byl schopen maximálního porozumění všech dětí a jejich znevýhodnění ve třídě. Z tohoto důvodu je klíčové, aby byla nastolena pozitivní komunikace mezi školou a rodinou, včetně spolupráce s pracovníky Školního poradenského pracoviště.

Ačkoli může spolupráce fungovat na nejvyšší možné úrovni, strategické jednání učitele a jeho způsob komunikace vždy nemusí být pro rodiče akceptovatelný. Čapek zmiňuje několik příčin vzniku nepochopení mezi učitelem a rodičem:

- vlastní zkušenost – situaci vnímáme na základě vlastních zkušeností během naší školní docházky, což má negativní dopad na kladné vyřešení situace, především z důvodu vytváření si domněnek,
- terminologie – pedagogický jazyk je pro rodiče nesrozumitelný, což vede k vzájemnému nepochopení obsahu sdělení,
- postavení učitele – často rodiče shledávají na učiteli projevy jisté nadřazenosti, ať už v rámci nižšího sociálního zázemí či naopak soupeřivosti v rámci porovnávání pracovní pozice,
- rozdílná modalita – učitel může ve srovnání s rodičem považovat za důležité rozdílné aspekty v rámci výuky,
- projekce – neboli odsouhlasení názoru učitele rodičem i přes znatelný nesouhlas, který rodič nadále hlásá mimo školu a
- obvyklé atribuční chyby – vytváření stereotypů a předsudků, haló efekt či prostředí, ve kterém se rozhovor odehrává.⁹⁸

⁹⁷ In VÁGNEROVÁ, M., *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4, s. 26-28.

⁹⁸ In ČAPEK, R., *Učitel a rodič*. Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1, s. 131-135.

Podle mého názoru, by se měl učitel, jako profesionál při jednání se zákonnými zástupci vyvarovat asertivního chování, které na mnohé rodiče může působit nadřazeně s cílem prosazení si vlastních záměrů. Vždy by se mělo jednat o vyváženou komunikaci, která povede ke vzájemné dohodě a vytvoření srozumitelných pravidel na základě oboustranného kompromisu, v kterém učitel nevyužívá svého dominantního postavení. V žádném případě není vhodné, aby učitel zadával rodičům jednoznačné příkazy bez možností alternativy. Tento způsob jednání by pravděpodobně nefungoval jak při komunikaci s lidmi s vysokou pracovní pozicí, tak u lidí s nižším sociálním postavením.

Čáp zmiňuje, že postupem času se v porovnání s předchozími lety mění postoj rodičů vůči škole, a to tím způsobem, že si rodiče mnohem více stojí za svými názory a nešetří zasíláním stížností na vzdělávací instituce. Konstatuje, že pedagogové tuto společenskou změnu vnímají často negativně, a to z důvodu přílišného vměšování se do vyučovacího procesu. Za rodičovskou intervencí si autor stojí a uvádí, že pokud se školy chovají eticky, není důvod se podaných stížností obávat.⁹⁹

Výše uvedený názor jsem vybrala záměrně, abych na něm ilustrovala možný přístup škol, který se jinak může jeden od druhého výrazně lišit. Domnívám se, že škola by měla maximálně podporovat učitele a stížnosti rodičů řešit rozvážně, s dostatečnou mírou podpory, pokud škola postupuje eticky a řekneme *lege artis*.

S tím souvisí i to, že podněty rodičů se často týkají i výuky jako takové. Ačkoli stále se zvyšující počet škol otevřených veřejnosti podporují, shledávám určitá úskalí ve smyslu přílišné tolerance nevhodných podnětů ze strany rodičů, které přímo zasahují do výuky a chodu školy. Podle mého názoru, rodiče často nabývají pocitu, že si v určité míře mohou průběh vzdělávacího procesu svého dítěte přizpůsobovat. I přes ochotu vyhovět velkému počtu rodičů se domnívám, že učitelé mají vystudovanou pedagogickou fakultu právě proto, aby byli profesionály ve svém oboru. Jak jsem uvedla, spolupráci s rodiči vítám, nicméně si myslím, že by měla mít určité hranice. S výše zmíněným fenoménem se bohužel postavení učitele degraduje. Když vezmu pro příklad inkluzivní třídu se třiceti žáky, kde nebylo vyhověno v žádosti o přidělení asistenta, vyvstává potenciální možnost šedesáti odlišných názorů z řad rodičů, byť jen na nepatrný požadavek změny koncepce výuky. Nabízí se otázka, zda je reálně učitel schopen výuku v dané třídě v souladu se ŠVP, vlastními silami s přihlédnutím k úlevám jednotlivých žáků a vyhověním individuálním požadavkům rodičů, skutečně realizovat.

⁹⁹ Viz rozhovor s Davidem Čápem uvedený v rámci článku „Základem dobré komunikace s rodiči jsou srozumitelná pravidla“ dostupném na < <http://www.eduin.cz/clanky/david-cap-zakladem-dobre-komunikace-s-rodici-jsou-srozumitelna-pravidla/>> [cit. dne 25.11.2015].

5.0 Shrnutí teoretické části

Inkluzivní (společné) vzdělávání si během několika posledních let postupně nachází své místo ve společnosti. Ta se tak s tímto fenoménem bude muset určitým způsobem vypořádat. Ačkoli si můžeme pod pojmem „inkluze” představit například větší flexibilitu vzdělávacího procesu, je s jejím zaváděním spojeno hodně otazníků. Jedná se například o zajištění odpovídajících finančních prostředků pro jednotlivé základní školy, o jejich maximální zabezpečení po stránce odborné nebo o zajištění jejich nezbytného materiálního vybavení či stavebních úprav. Rovněž jde i o rozlišení jednotlivých typů znevýhodnění či o plánované změny v organizaci škol a výuky týkající se například role asistentů a jejich náplně práce. Na celkový obraz týkající se společného vzdělávání mají také silný vliv média, což na jednu stranu umožňuje vyvolat diskuzi o dané problematice a s danou problematikou též seznámit širokou veřejnost, na druhou stranu se média často stávají prostředkem, jak nevhodně prezentovat zkreslené a zjednodušené názory o budoucnosti školství obecně.

V rámci teoretické části byl nastíněn obecný přehled a poskytnut model základního rozlišení mezi integrací a inkluzí, včetně vysvětlení souvisejících pojmů. Na základě uvedené literatury můžeme shledat určité rozpory již v základním rozlišení jednotlivých typů znevýhodnění, která nejsou úplně jednotná. S tím souvisí třetí kapitola, která se zabývá členěním speciálních vzdělávacích potřeb a odkazuje na nejednotnost charakteristiky uváděných kategorií. I tato nejednotnost potom přispívá k tomu, že teorie často nekoreluje s aplikací v praxi.

Dále byly uvedeny některé poznatky k zamyšlení se nad potenciálními problémy inkluzivní třídy. Bylo zjištěno, že ačkoli se žáci ve smíšené třídě v oblasti psychosociálního vývoje pravděpodobně rozvíjejí kladným směrem, hrozí zde potenciální nebezpečí ve spokojení se s průměrností a s nedostatečnou motivací k vyšším cílům. S tímto zjištěním souvisí i diferenciací metod, která je popsána v druhé kapitole. Bylo uvedeno, že k úspěšnému zvládnutí naplnění individuálního maxima u jednotlivců, je nutností zajistit různorodost forem práce, instrukcí a přispívat k naplňování individuálního přístupu k žákům skrze rozmanitou škálu metod, a to nejen z důvodu odlišných učebních stylů žáků, ale i podle potřeb jednotlivých předmětů a typu probíraného učiva. Pro jasnější představu byly prezentovány například tzv. „činné” metody a dále několik zahraničních alternativ k úspěšnému začleňování všech žáků.

Z výše uvedeného poté vyplynula skutečnost, že aby mohly být jednotlivé aspekty plně naplňovány, je zapotřebí, aby základem vzdělávacího prostředí bylo respektování didaktických zásad, a to společně s uplatňovanými principy inkluzivního vzdělávání řízenými z velké míry učitelem. To vše ovšem primárně za předpokladu dostatečné

úrovně integrability dané školy.

V neposlední řadě pak byla prezentována důležitost spolupráce s rodinou či zákonnými zástupci žáka, kde bylo poukázáno na možná úskalí v komunikaci mezi učitelem a jimi. I přesto, že záleží na mnoha faktorech ovlivňujících úroveň vzájemného porozumění, cílem učitele by vždy měla být snaha o porozumění, pomoc a podporu, jelikož úroveň vzájemných sympatií mezi rodiči a učitelem výrazně ovlivňuje i výkon žáků ve škole.

Empirická část

6.1 Charakteristika výzkumného záměru

Empirická část práce se týká tématu začleňování žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. V rámci daného tématu je práce zaměřena na užší výzkumný problém, a to jaký je přístup základních škol k začleňování žáků se specifickými poruchami učení. Tento výzkumný problém je potom dále upřesněn a specifikován základní výzkumnou otázkou, jak uvedeno níže.

Záměrem je tedy přispět ke zjištění aktuální úrovně péče o žáky se specifickými poruchami učení v běžné škole, a to na vybraném vzorku základních škol. V rámci stále se zvyšujícího počtu žáků s tímto znevýhodněním je nutné adaptovat podmínky tak, aby měli šanci na úspěch všichni žáci. Jak popisuji v teoretické části, pojem inkluzivní škola by neměl být pouze termín, avšak hlavní myšlenka novodobého školského systému, který neuznává segregovanou výuku, ale společnou. V jaké míře tedy s tímto tvrzením souhlasí současní učitelé z praxe, jak naplňují aspekty inkluzivního vzdělávání ve svých třídách, kde vidí případná úskalí a kde naopak budoucnost, by mělo vzejít z výzkumu, který se uskutečnil na čtyřech pražských základních školách pomocí dotazníkového šetření. Pro úplnost a detailnější odpovědi, bylo využito hloubkových rozhovorů s některými učiteli.

Základní výzkumná otázka zní:

„V jaké míře jsou v současnosti naplňovány principy začleňování žáků se SVP, v našem případě žáků s SPU, a to v úrovni prvního stupně základních škol?“

Cílem výzkumu je taktéž poodhalit obecné povědomí učitelů o této problematice. Zda jsou dostatečně seznámeni s obtížemi, kterými jejich žáci ve třídě trpí, mají dostačující profesionální zázemí, např. v podobě přítomnosti speciálních pedagogů na dané škole, a především, zda se potýkají s některými problémy související s přípravou hodin či samotným vyučovacím procesem vzhledem ke snaze úspěšného začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě obecné výzkumné otázky jsou dále vyspecifikovány konkrétnější výzkumné otázky v následujících bodech:

1. Jak jsou učitelé v praxi o problematice začleňování žáků se znevýhodněním informováni?
2. Jaké obtíže v rámci společného vzdělávání učitelé během výuky spatřují?
3. Co učitelé považují v rámci výuky v inkluzivní třídě za přínosné?
4. V jaké míře funguje na školách podpora speciálních pedagogů či asistentů?

7.0 Výzkumná metodologie

Ačkoli výzkum může být realizován několika směry a těžko se hledá jednotná definice, Leedy (in Gavora) definuje výzkum jako „...*systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky.*“¹⁰⁰

I když samotná teorie uvádí, že obecně nelze dojít k nalezení „definitivních odpovědí“ na jakýkoli výzkum, a to především v důsledků stále se měnící reality¹⁰¹, je snahou tohoto výzkumu získat pokud možno komplexní informace z oblasti aplikace inkluzivních aspektů v praxi a detailně popsat u vybraných učitelů postoj ke zvoleným oblastem daného tématu, který by měl pomoci případná pozitiva či úskalí ze získaných informací v rámci dotazníkového šetření objasnit konkrétněji.

Z důvodu kombinace metod zahrnujících přístup, jak kvantitativní, tak kvalitativní, můžeme hovořit o smíšeném typu výzkumu. Jednotlivé položky výzkumných metod zabíhají do hloubky, zajímají se o individuální postoj každého zúčastněného, především v rámci požadavku na detailnější a konkrétnější popis analyzovaného problému. Jak je popsáno v teoretické části práce, pojem inkluze bychom mohli nazývat novodobým fenoménem, který má za sebou poměrně silnou teoretickou podporu. Na základě interview (sondy), které bylo před začátkem výzkumu provedeno, byly stanoveny obecné cíle této práce. Věřím, že na konci šetření se podaří nalézt na tyto otázky alespoň částečné odpovědi, které by mohly být přínosem pro další výzkum.

7.1 Realizace výzkumu

Shora nastíněné výchozí předpoklady byly ověřovány výzkumem, jehož základní vymezení se utvářelo v následujících níže popsaných fázích.

¹⁰⁰ LEEDY in GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Portál, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0, s. 13.

¹⁰¹ In GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Portál, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0, s. 13.

Přípravná fáze

Tato fáze byla obdobím prvotních myšlenek a utváření základní struktury práce, především praktického záměru z pohledu zkoumaných prvků v terénu. V rámci přípravy se jednalo primárně o studium odborné literatury české i cizojazyčné týkající se vymezení teoretických pojmů společného vzdělávání, které je shrnuto v teoretické části práce. V rámci získání širšího pohledu do dané problematiky současně s některými poznatky z praxe byl stanoven výzkumný problém, na jehož základě pak byly vymezeny konkrétnější výzkumné otázky. V rámci analýzy výsledků z výzkumného šetření pomocí zvolených metod se nám, doufejme, podaří nalézt kvalitní odpovědi, prezentující situaci v praxi. K získání hlubšího pohledu do problematiky včetně prostudované literatury mělo posloužit taktéž interview se dvěma specialisty na vzdělávání žáků se SVP, kteří nám měli nastínit, jak by měla v jejich očích péče právě o tyto žáky včetně maximální školní podpory vypadat. Na základě získaných informací byly postupně vytvořeny zkoumané oblasti, které byly dále zpracovány do konkrétnějších otázek jako obsah dotazníku pro učitele. Na základě vytvoření dotazníku byly rozpracovány konkrétnější oblasti týkající se především osobního stanoviska učitelů k dané problematice. Ty byly poté využity pro realizaci hloubkových rozhovorů se třemi učitelkami, které byly dle potřeby v průběhu interakce modifikovány.

Realizační fáze

Během této fáze bylo nutné seznámit vedení daných škol o záměru autorky a ujistit se, že stanovená kritéria pro výběr škol souhlasí. V dalším kroku této fáze následovalo sdělení cíle respondentům, a to prostřednictvím autorky či vedení školy. Čas na vyplnění dotazníku byl neomezený. Doba vyplnění se markantně lišila. Překvapením bylo, že někteří z respondentů měli obtíže s pochopením některých otázek, na což bude poukázáno později.

Jako poslední část byly realizovány hloubkové rozhovory se třemi učiteli z odlišných škol, a to vždy v místě jejich pracoviště. Rozhovor byl polostrukturovaný. Ačkoli jednotlivé otázky byly předem stanoveny, záměrem autorky bylo získat na ně odpověď, ale zároveň nechat prostor pro další diskuzi, ke které byli respondenti nakloněni. Záznam informací byl získán pomocí nahrávky, včetně vlastních zápisků autorky. Se souhlasem respondentů jsou rozhovory zpracovány a použity pro účel této práce.

Evaluační fáze

Cílem tohoto zkoumání bylo na základě teoretických poznatků odborné literatury shrnout, v jaké míře jsou aplikovány teoretické aspekty inkluzivního vzdělávání v praxi, do jaké míry vnímají schopnost aplikace učitelé ve svých třídách a pokusit se tak poodhalit společné znaky či případná úskalí této problematiky.

7.2 Výzkumné metody

K výzkumu byly použity následující výzkumné metody:

1. Interview

Tato metoda byla do výzkumu zařazena především z důvodu vytvoření ucelenějšího obrazu o tom, jak vypadá péče o žáky se SVP na škole, která je právě pro tyto žáky zřízena. Dotazování byli dva odborníci s dlouholetou praxí, kteří se specializují na danou problematiku.

Interview bylo uskutečněno během sondy do problematiky, tudíž před vytvářením položek pro další část šetření, a to z důvodu vykrystalizování dalších myšlenek, které by mohly být využity v rámci dotazníkového šetření.

2. Dotazník

Na základě sondy do zkoumané problematiky byl jako další výzkumnou metodou zvolen dotazník. Cílem bylo získání širšího pohledu na situaci v praxi. Záměrně byly zvoleny otevřené otázky, aby respondenti nebyli limitováni nabízenými možnostmi a mohli tak například volně popsat situace, které nejsou očekávány a otevřít tak prostor pro potenciálně vzniklé náměty vhodné k další diskuzi.

Dalším důvodem, proč byly zvoleny otevřené otázky, byl fakt, že v případě nabízených možností se může u respondentů jednat o mechanické kroužkování, přestože byl dotazník poměrně rozsáhlý, podařilo se získat požadovaný počet zpět.

Zainteresovaní učitelé byli předem s cílem výzkumu seznámeni a motivováni k tomu, že jejich poznatky z praxe jsou tou nejpodstatnější částí výzkumu, jelikož jsou v každodenním kontaktu s „inkluzivní třídou“.

Dotazníky byly anonymní, vyplňoval se pouze název školy a ročník, což považuji taktéž za jeden z přínosů kvalitních a rozsáhlých odpovědí, které jsem obdržela.

Struktura otázek dotazníkového šetření

Jednotlivé dotazy tvořící dotazník by bylo možno rozdělit do následujících kategorií:

I. Osobní zkušenosti a informovanost učitelů o zkoumané problematice

1) Jaké metody a formy využíváte pro začleňování žáků se specifickými poruchami učení do běžné výuky?

10) Účastníte se školení, kurzů či odborných seminářů zaměřených na práci se žáky se specifickými poruchami učení a jejich začleňování do kolektivu? Považujete další vzdělávání tohoto typu za přínosné či nikoli?

II. Osobní postoj učitele ke společnému vzdělávání

4) Jaký vliv a dopad má podle Vás počet žáků ve třídě na problematiku výuky žáků se specifickými poruchami učení?

5) V čem je podle Vás pro žáky, kteří nemají diagnostikovány specifické poruchy učení, přínosem smíšené vzdělávání se žáky s SPU? Vnímáte ve třídě snahy ostatních žáků pomoci dobrovolně žákům s SPU?

7) Jaké jsou podle Vás přínosy a naopak negativa společného vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení a dětmi bez těchto omezení?

III. Postoj učitele ke spolupráci se speciálními pedagogy a jejich podpoře v místě školy

8) Jsou ve Vaší (škole) k dispozici asistenti pro žáky s SPU? Pokud ano, jaká je jejich časová dotace u vás ve třídě? Dále, prosím, uveďte, jaké jsou Vaše zkušenosti s jejich pomocí při výuce. Zda Vás jejich přítomnost nějak omezuje či ji považujete za přínos.

9) Uveďte, kteří další specialisté, věnující se dětem se specifickými poruchami učení s následujícího výčtu, přímo na Vaší škole působí a jaké máte zkušenosti s jejich nápomocí Vám, jako třídnímu učiteli.

IV. Postoj učitele k diferenciaci výuky v “inkluzivní třídě”

2) Omezuje Vás nějak při výuce, případně při přípravě vyučovacích hodin, zohlednění potřeby věnovat se žákům s SPU? Pokud ano, v čem konkrétně taková omezení spočívají?

3) Pokud máte zkušenost, odhadněte, prosím, o kolik je časově náročnější připravovat hodiny výuky pro třídy, v nichž se nacházejí žáci s SPU v porovnání s přípravou hodin pro třídu, kde se tito žáci nevyskytují.

6) Odlišuje se nějak Vaše hodnocení žáků bez specifických poruch učení a žáků s SPU? Popište, prosím, Váš přístup k hodnocení, případně zda vidíte nějaké nedostatky v rámci tolerance k žákům s SPU.

3. Hloubkový rozhovor s učiteli

Metoda hloubkového rozhovoru byla zvolena za účelem zjištění osobního postoje respondentů k inkluzivnímu vzdělávání, jejich schopnosti sebehodnocení úrovně odborné informovanosti a dostatečných zkušeností, které by měly vést k maximálnímu naplňování potenciálu všech zúčastněných žáků v dané třídě. Zajímá nás tedy, jaké stanovisko ke společnému vzdělávání učitelé zaujímají a zda teoretické aspekty považují v praxi za běžně naplňované. Dále jaké stanovisko oni sami zaujímají ke stabilitě a připravenosti vzdělávací instituce na začleňování všech žáků do běžného vzdělávacího proudu. V poslední řadě nás pak bude zajímat, jaké zkušenosti mají s rodiči znevýhodněných žáků.

Stanoveny byly tři klíčové otázky, kde měli respondenti možnost volných odpovědí, autorka pouze korigovala, aby se rozhovor neodchyloval od hlavního tématu. V případě potřeby byly otázky modifikovány dle momentální potřeby. V poslední řadě bylo cílem rozhovoru taktéž dovysvětlit informace z již vyplněného dotazníku, bylo-li to třeba.

K rozhovoru byly vybrány tři učitelky prvního stupně účastnící se dotazníkového šetření, a to každá z odlišné školy. Abychom zachovali anonymitu, respondentky jsme pojmenovali jako: Učitelka A, Učitelka B a Učitelka C.

Základní osnova rozhovoru

Co očekáváte od inkluze, která má být zaváděna do škol?

Cílem této otázky je zjistit, jak učitelé plánovanou změnu vnímají. Zdali ji přijímají jako fakt, ztotožňují se s ní, nesouhlasí či jakých možných dopadů, týkající se společného vzdělávání, se obávají. Zda sebe sami považují jako dostatečně připravené a informované o dětech, které by mohly být přiřazeny právě například do jejich třídy na přání rodičů.

Je vaše škola dostatečně připravena po stránce materiálního vybavení a zabezpečení, zajištění odborných porad, služeb či stavebních úprav?

Smyslem otázky je poukázat na úroveň připravenosti školy. Zdali instituce disponují dostatečným materiálním zabezpečením, které si plánovaná změna vyžádá. A zda i nyní, v rámci postupné integrace vnímají dostatečnou podporu ze strany školních specialistů a mají tak za sebou silné zázemí, o které se mohou opřít.

Popište své zkušenosti se spoluprací s rodiči žáků se SVP. Jak vnímáte přístup rodičů k navrženým úlevám vzhledem k domácí přípravě a práci v hodinách?

Jak bylo popsáno v poslední kapitole teoretické části, existuje mnoho příčin, kdy se spolupráce mezi učitelem a rodinou nemusí nacházet vždy na dobré úrovni. Ať už se jedná o osobní postoj učitele, jeho styl výuky či předchozí zkušenosti nebo naopak o rozdílná očekávání rodičů, která nejsou z mnoha důvodů v souladu s očekáváním učitele. Tato otázka by nám měla poodhalit, jaké zkušenosti mají s touto problematikou pedagogové. Jaká nedorozumění v interakci učitel – rodič či učitel – žák nejčastěji zaznamenávají, dále pak přístup rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky samotnými k výuce a jejich sociální interakce ve třídě.

7.3 Výzkumný vzorek

Pro realizaci výzkumu byl zvolen záměrný výběr. Výzkumná část práce proběhla na čtyřech pražských základních školách, které byly vybrány z důvodu předem stanovených kritérií.

Prvním znakem byla důležitost **lokace školy**, tedy aby všechny zúčastněné školy byly na území hlavního města Prahy. Především z důvodu, že pokud bychom porovnávali základní školu pražskou, která může mít kolem šesti set žáků a školu málotřídní situovanou na malém městě či vesnici, kde se může vzdělávat několik tříd společně, pravděpodobně bychom nezískali srovnatelné informace k členění a vyvozování závěrů pro naše potřeby. V takovém případě by se totiž jednalo o porovnávání typů odlišných škol.

Jedním z dalších společných znaků zúčastněných institucí bylo zřízení **Školního poradenského pracoviště** přímo ve škole, které v rámci maximální podpory pro žáky se SVP považujeme za stěžejní prvek při začleňování všech žáků do vzdělávacího procesu. Pro všechny zúčastněné je prioritou otevřenost školy veřejnosti, primárně rodičům a úzká spolupráce s dalšími spolupracujícími subjekty.

S výběrem daných škol souvisí i její **velikost, počet žáků, včetně dětí se SVP**. Vybrány byly velké základní školy, které navštěvuje více než pět set žáků. Bližší charakteristika oslovených škol je poskytnuta níže. Výzkumného šetření se zúčastnili pouze učitelé, kteří

tyto žáky, včetně integrovaných, ve svých třídách mají. Na základě předvýzkumné části se jednalo o téměř všechny učitele.

Všechny výše zmíněné aspekty považujeme za znaky, které by v případě znatelné rozdílnosti mohly silně ovlivnit validitu výzkumného nástroje.

K uskutečnění výzkumu přispěla i otevřenost a ochota ze strany školy. Dále pak vstřícnost učitelů, jejich osobní zájem o získané informace a překvapivě vysoký entuziasmus respondentů během diskuze. Autorčiny předchozí zkušenosti pak na daných školách dopomohly k osobnímu setkání téměř se všemi zúčastněnými dotazníkového šetření, při kterém bylo možno předejít nepochopení respondenta u některých z uvedených otázek a poskytnout mu tak okamžité vysvětlení záměru otázky.

Ačkoli se jednalo o rozsáhlý typ dotazníku, navíc s otevřenými otázkami, na základě navracení 87 % z padesáti pěti rozdaných kusů vzorku, můžeme výběrový soubor považovat za dostatečně reprezentativní.

7.3.1 Charakteristika školy A

Typ	Základní škola
Kraj	Praha
Lokace	okrajová část Prahy v původní staré zástavbě
Státní/soukromá	státní
Počet žáků celkem	594
Poruchy učení/SPU	24
Poruchy chování/SPCH	13
Jiní-nevhodné chování/záškoláctví/šikana apod.	10
Hraniční žáci	22
Počet školních specialistů – školní spec. pedagog/psycholog	1
Školní poradenské pracoviště	ano

7.3.2 Charakteristika školy B

Typ	Základní škola
Kraj	Praha
Lokace	širší centrum Prahy ve starší zástavbě

	činžovních domů
Státní/soukromá	státní
Počet žáků celkem	496
Poruchy učení/SPU	115
Poruchy chování/SPCH	32
Jiní-nevhodné chování/záškoláctví/šikana apod.	3
Hraniční žáci	1
Počet školních specialistů – školní spec. pedagog/psycholog	2
Školní poradenské pracoviště	ano

7.3.3 Charakteristika školy C

Typ	Základní škola
Kraj	Praha
Lokace	škola na sídlišti s četnou zástavbou panelových domů v okrajové části Prahy
Státní/soukromá	státní
Počet žáků celkem	935
Poruchy učení/SPU	57
Poruchy chování/SPCH	18
Jiní-nevhodné chování/záškoláctví/šikana apod.	4
Hraniční žáci	3
Počet školních specialistů – školní spec. pedagog/psycholog	1
Školní poradenské pracoviště	ano

7.3.4 Charakteristika školy D

Typ	Základní škola
Kraj	Praha
Lokace	škola v okrajové část Prahy v panelové zástavbě z 80. let, která je v současnosti modernizována
Státní/soukromá	státní
Počet žáků celkem	512

Poruchy učení/SPU	22
Poruchy chování/SPCH	1
Jiní-nevhodné chování/záškoláctví/šikana apod.	10
Hraniční žáci	35
Počet školních specialistů – školní spec. pedagog/psycholog	2
Školní poradenské pracoviště	ano

8. Analýza výzkumu

8.1 Analýza a interpretace výsledků získaných z výzkumné metody č. 1 – Interview

Podle Chrásky se interview v pedagogickém výzkumu považuje za „...shromažďování dat o pedagogické realitě, které spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.“¹⁰² Jak i sám autor dodává, „...někdy se také užívá termínu **rozhovor**.“ Jedná se však o obecnější a širší termín, který může mít různé podoby.

V následující části jsou prezentovány odpovědi odborníků, kteří byli obecně dotazováni na to, co a jak konkrétně považují za klíčové při vzdělávání žáků se SVP v běžných základních školách.

I. Co považujete za klíčové ve smyslu maximálního začlenění dětí se SVP do běžných škol?

Na základě rozhovoru s týmem odborníků ze Základní školy speciální vyplývá, že jednou ze základních doporučených forem podpory žáků se SVP je možnost zřízení Školního poradenského pracoviště přímo ve škole. Hlavní přínos spatřují v tom, že na rozdíl od Školského poradenského zařízení je žákovi podpora poskytována ihned, efektivně a kontinuálně během celého školního roku. Při výskytu jakýchkoli obtíží je možné zahájit intervenci okamžitě. Dále uvádějí, že strategickým cílem by mělo být vytvoření funkčního komunikačního systému odborné podpory uvnitř školy, který bude zabezpečovat nezbytné podmínky pro zajištění růstu kvality inkluze.

V tomto tvrzení se shodují s již zmiňovanou Hájkovou v teoretické části, která hovoří o „integrabilitě“ školy jako takové. Jde především o vytvoření interního systému, který bude na přijímání žáků s handicapem připraven.

¹⁰² In CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-3070-7, s. 182.

II. Jak by podle vás měla vypadat „inkluzivní škola“?

Podle respondentů by si měla daná škola především stanovit koncepční cíle, na jejichž základě se budou moci prvky inkluze maximálně naplňovat. Za nejdůležitější považují:

- zabezpečování a zkvalitňování ŠVP tak, aby byl v souladu s jeho koncepčními a strategickými cíli na všech úrovních,
- využívání metod odborné podpory a vytvoření prostoru pedagogickým pracovníkům pro zajištění jejich „profesionálního bezpečí“, které vnímají jako nutnou podmínku pro uspokojení potřeb jak profesních, osobnostních, tak potřeb určité sociální jistoty,
- vytvoření fungujícího systému s využitím metod zaměřených na pozitivní komunikaci, tak aby byla ve škole atmosféra, ve které se budou žáci chtít učit a učitelé budou chtít učit. To znamená, že budou vytvořeny pro všechny žáky podmínky, v nichž se žáci budou aktivně angažovat, řešit problémy, a především, budou připraveni adaptovat se na novou a neustále se měnící realitu nehledě na jejich znevýhodnění,
- vytvoření otevřeného prostoru pro komunikaci a spolupráci mezi školou a veřejností, mezi učitelem a rodičem. Ve škole by měla vládnout atmosféra zaměřená na možnosti a individuální potřeby dítěte, v kontextu spolupracujících vztahů dospělých, kterou vnímají jako jeden z hlavních základních pilířů primární prevence. Právě ta je podle nich často zanedbána v důsledku nedostatečného odborného personálního vybavení školy,
- spolupráci odborníků s vedením školy v oblasti tvoření propracovaného systému evaluace tak, aby hodnotící kritéria byla reliabilní vůči schopnostem žáků,
- podnětné prostředí a vstřícné zacházení, kde žáci budou profitovat nejen ze zážitků sociálních kontaktů,
- vytvoření profesionálního bezpečí pro učitele a
- vytvoření kladného vztahu mezi školou a rodiči s cílem jejich maximální informovanosti a postupů, jak dětem v jejich rozvoji pomáhat tak, aby byly dobře připravené pro život.

III. Jací odborníci by podle vás měli působit v „inkluzivní škole“, aby se potřebným žákům dostávalo patřičné podpory?

Poradenskými pracovníky Školního poradenského pracoviště jsou:

- školní speciální pedagog,
- psycholog,
- výchovný poradce,
- metodik prevence a
- etoped

Standardními činnostmi těchto poradenských pracovníků je metodické vedení a služby, které jsou poskytovány především žákům, ale ve spojitosti s nimi i jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům.

Obecné cíle týmu Školního poradenského pracoviště jsou dle dotazovaných zejména:

- poskytování metodické podpory učitelům,
- včasná intervence při aktuálních problémech žáků a třídních kolektivů,
- poskytování průběžné a dlouhodobé péče o žáky s neprospěchem, vytvoření předpokladů podpůrných cvičení pro jeho snižování,
- vytvoření příznivého klima pro inkluzi a přijímání kulturních a sociálních odlišností na škole,
- zajištění podmínek pro možnosti integrace jak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak žáků nadaných a
- prohloubení a zefektivnění spolupráce a komunikace mezi školou a rodiči

Čapek v souvislosti s vytvořením srozumitelného zprostředkování informací rodičům nejen ze školního poradenského pracoviště, ale i z běžných situací ve třídě doporučuje nabídnutí rodičům určité psychosociální péče, která by měla být iniciována třídním učitelem. Učitel může na základě komunikace s poradenským pracovištěm vhodného metodika navrhnout či jako koordinátor schůzky může působit on sám. Cílem setkání by podle Čapka měla být především určitá psychohygiena, sdílení zkušeností, rad a nápadů rodičů, které by měly sloužit jako prevence a eliminace nepříznivých situací.¹⁰³

¹⁰³ In ČAPEK, R., *Učitel a rodič*. Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1, s. 66.

8.2 Analýza a interpretace výsledků získaných z výzkumné metody č. 2 – Dotazník

V této části jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření, které byly získány od učitelů, kteří mají bohaté zkušenosti s výukou dětí se SVP ve svých třídách. Tato metoda byla zvolena z důvodu nejefektivnější možnosti, jak získat širší pohled na zkoumanou oblast v praxi.

V rámci analýzy dotazníkového šetření je vždy uveden pod danou otázkou její smysl, autorčin cíl a jaké informace se od respondentů očekávaly. Dále pak samotná prezentace a zhodnocení získaných odpovědí.

Odpovědi byly kvalitativně hodnoceny a následně tříděny podle převažujících názorů objevujících se v dotaznících. Pro potřeby této práce byly jednotlivé převažující názory následně zobecněny pro účely prezentace výsledků dotazníkového šetření, přičemž některé vybrané výroky poslouží jako citace ilustrující převažující názor zastávaný u respondentů. Odlišné názory od majority jsou zmíněny a zohledněny v dalším textu.

I. Osobní zkušenosti a informovanost učitelů o zkoumané problematice

1) Jaké metody a formy využíváte pro začleňování žáků se specifickými poruchami učení do běžné výuky?

(Smyslem otázky je zjistit, jaké metody, formy a pomůcky volí učitelé pro zapojení žáků se specifickými poruchami učení do běžné výuky. Zda je na aplikaci diferenciovaných metod časový prostor.)

Obecně můžeme říci, že většina z dotazovaných se snaží o časté zařazování odlišných forem výuky, a to tak, aby děti se SVP neměly pocit separace a třída byla kompaktní. „Často využívám skupinovou práci, změna uskupení tak předchází hádkám mezi dětmi, jelikož jsou na tuto variabilitu zvyklé“ uvádí jedna z dotazovaných učitelek. Dále je zmiňována především forma výuky individuální, skupinové, hromadné či párové. Někteří respondenti zmínili výhodu asistenta ve třídě, který s dětmi v hodinách pracuje dle potřeby individuálně a při skupinové práci tak slouží jako určitá „spojka“ mezi žákem se SVP a žáky ostatními. Jeden z respondentů zmiňuje názor, že „...nezáleží na typu užívaných metod a forem, ale na úrovni socializace s ostatními. Zda a jak ostatní žáci tyto děti přijmou.“ Jelikož tato odpověď byla jako jediná lišící se svým obsahem, dovolila bych si tvrdit, že respondent má spíše na mysli začleňování žáků s těžší formou znevýhodnění. V odpovědích nelze nalézt další náznaky týkající se závažnějších problémů v rámci samotné interakce mezi žáky.

Jak dále z odevzdaných dotazníků vyplývá, značná část učitelů podporuje relaxační chvíle, kdy dětem často dávají prostor k uvolnění, odreagování. Další zmíněnou formou, která se lišila od majority, byla práce s komunikačními technologiemi. Někteří učitelé již do své výuky zařazují např. práci na iPadu, kterou popsali jako jednu z výhod při práci žáka se SVP. Především z důvodu snazší manipulace, která urychluje tempo práce. Různé programy pak nabízejí žákovi okamžitou zpětnou vazbu, což umožňuje učiteli prostor pro tvůrčí práci s ostatními, je-li potřeba.

Používání slovních metod je dle respondentů limitováno, upřednostňovány jsou metody názorné, praktické, kde si děti induktivně vyvozují potřebné informace. Jak uvádí jeden z respondentů, „...*multisenzoriální přístup v rámci názorných a demonstračních metod je klíčový*.“ S tímto výrokem úzce souvisí i odpověď týkající se „*výuky dramatem*“, kde si děti poznatky fixují během přehrávání různých scének či prožíváním dané situace. Jak je popsáno v teoretické části v kapitole 2.2, aplikace takzvaných „*činných metod*“ se osvědčuje i v praxi. Učitel si tak často u dětí se SVP ověřuje znalosti během manuální práce slovní formou, v případě písemných zadání se pak rozsah diferenciuje či krátí.

10) Účastníte se školení, kurzů či odborných seminářů zaměřených na práci se žáky se specifickými poruchami učení a jejich začleňování do kolektivu? Považujete další vzdělávání tohoto typu za přínosné či nikoli?

(Smyslem otázky je zjistit, zda se mají zájem učitelé na 1. stupni základních škol dále vzdělávat v oblasti péče a podpory o žáky se specifickými poruchami učení, popř. v čem spatřují v rámci možností dalšího vzdělávání nedostatky.)

Z uvedených odpovědí vzešlo, že téměř všichni respondenti by uvítali nadstavbové vzdělávání týkající se práce se žáky se SVP, a to vzhledem k menší zkušenosti s touto problematikou. Jako důvod pro toto prohloubení vzdělání jsou uváděny stále se měnící nároky na jedince ve společnosti, s čímž souvisejí i změny ve vzdělávání a přístupu k žákům se SVP. S narůstajícími požadavky na učitele je v dotaznících zmiňován nedostatek časového prostoru na vzdělávání, s čímž souvisí další zmiňovaný fakt, kdy učitelé poukazují na neumožnění studijního volna vedením během výuky. Především z důvodu, kdy „...*se studijní volno vyplývá na dny nařízené dovolené*“, jak poukazuje jeden z dotazovaných. Často se tak sebevzdělávání musí konat v době osobního volna učitele.

Ačkoli téměř všichni respondenti by další vzdělávání uvítali, někteří se pozastavili nad obsahem vzdělávacích kurzů. Respondenti uvádějí, že se často jedná o teoretické přednášení. „*Málokdy si z kurzů odnáším poznatky použitelné v praxi*“, popsala jedna z učitelek. Specifická podpora ze strany odborníků je často zaměřena na práci

s jednotlivci. Respondenti tak uvádějí, že chybí praktická a názorná doporučení, jak tato konkrétní opatření implementovat do třídy o dvaceti pěti žácích, kdy je ve třídě žáků se SVP několik.

Jak naznačeno výše, objevily se i názory kritizující přínos vzdělávacích kurzů. I když těchto postojů se objevilo v dotaznících minimálně, považuji je taktéž za přínosné. Co je příčinou negativního postoje menšiny respondentů, se můžeme jen domnívat, nicméně zdá se, že za tím může být i to, že někteří učitelé jako by na práci ve variované třídě rezignovali. „*Seminářů se neúčastním, považuji za potřebné vzdělávat asistenty, kteří s dětmi s SPU pracují,*“ zněl jeden z názorů. Další z dotazovaných se taktéž dalších kurzů neúčastní, jelikož „*...osobně nepokládá začleňování mnoha žáků s SPU do jedné třídy za přínosné.*“ Obě dvě odpovědi uvádím záměrně, jelikož vybočují v porovnání s jinak převažujícím názorem ohledně nutnosti dalšího vzdělávání učitelů v oblasti začleňování žáků se SVP.

Míru či úroveň společného vzdělávání zřejmě učitelé nikdy určovat nebudou, a tak i když mohu v některých situacích s danými výroky souhlasit, stavět se k této problematice shora uvedeným způsobem (tj. *de facto* rezignováním na snahu se o práci s žáky se SPV více zajímat) pravděpodobně povede pouze k antipatii k učitelskému povolání. Takový postoj tak nepovažuji za vhodný.

II. Osobní postoj učitele ke společnému vzdělávání

4) Jaký vliv a dopad má podle Vás počet žáků ve třídě na problematiku výuky žáků se specifickými poruchami učení?

(Smyslem otázky je ověřit teoretický předpoklad, že při nižším celkovém počtu žáků ve třídě je výuka a zapojení žáků se specifickými poruchami učení snadnější a efektivnější.)

Respondenti se shodují v tvrzení, že počet žáků ve třídě hraje dominantní roli při zvládnutí požadavku na individuální přístup. „*Čím více dětí s SPU, tím je hodina živější, náročnější na udržení pozornosti, a především hlučnější, což narušuje práci dětem nejen s poruchou poornosti, avšak i dětem upřednostňujícím práci individuální,*“ uvádí jeden z respondentů. Někteří dotazovaní zmiňují, že celkový počet žáků ve třídě nehraje až takovou roli, na rozdíl od počtu dětí se SVP. „*Celkový počet žáků je menším problémem, protože žáci nevyžadující speciální péči mají stejné pracovní zadání. Problém však nastává, když je ve třídě velký počet žáků s různými či kombinovanými poruchami učení,*“ zní jeden z názorů. Právě tito žáci totiž často potřebují své místo, prostor a speciální péči, která je při větším počtu nezvladatelná. Učitelé taktéž uvádějí optimální počet žáků

ve třídě. Shodují se, že pokud by byl maximální počet do dvaceti žáků, za pomoci občasné přítomnosti asistenta by byla výuka zvladatelnější. Nikdo z uvedených učitelů však takového počtu nedosahuje.

Za další klíčový bod respondenti považují žáky nadprůměrně inteligentní, nadané. *„Čím více žáků s SPU je ve třídě, tím je celková práce náročnější a průměrní a nadprůměrní jsou upozadováni,“* uvedl jeden z respondentů. S tím souvisí i fakt, že ve vztahu k těmto nadprůměrným žákům platí, že *„...individuální přístup je minimální.“* Z odpovědí vyplývá, že v rámci nutnosti zvýšené pozornosti u žáků se SVP se viditelně snižuje prostor pro práci s žáky ostatními, včetně žáků nadaných, kteří jistou obměnu výuky potřebují. Klesá tedy efektivita práce, učitel nestíhá úkoly variovat dle potřeb, případně věnovat se žákům v nutnosti okamžité pomoci. Pokud se učivo diferenciuje, je potřeba jednotlivé úlohy taktéž žákům vysvětlit, případně pomoci v začátcích, vést diskuzi či pozorovat žáky při práci. V rámci těchto „administrativních povinností“ kolem zadávání a vysvětlování se ztrácí čas a doba, kterou žáci využívají efektivně k získávání nových informací, se výrazně snižuje.

5) V čem je podle Vás pro žáky, kteří nemají diagnostikovány specifické poruchy učení, přínosem smíšené vzdělávání se žáky s SPU? Vnímáte ve třídě snahy ostatních žáků pomoci dobrovolně žákům s SPU?

(Smyslem otázky je zjistit, zda v praxi platí, že smíšené (inkluzivní) vzdělávání pomáhá rozvíjet v ostatních žácích schopnosti porozumění, spolupráce a pomoci žákům se znevýhodněním.)

V otázce týkající se kladného dopadu na společné vzdělávání v praxi se ukázalo, že všichni učitelé vnímají tento typ vzdělávání pro účely psychického vývoje dětí jako přínosný. Především uvádějí, že v rámci spolupráce s dětmi se znevýhodněním se u dětí rozvíjí schopnost empatie a pochopení. *„Učit bychom děti měli především schopnosti chápání rozmanitosti světa kolem nás,“* uvedl jeden z dotazovaných. Děti se vzájemnou spoluprací mezi sebou učí rozlišovat míru zvládnuté práce a úsilí, které v rámci ní bylo vynaloženo, a to na základě odlišných schopností žáků ve třídě. Jeden z respondentů navíc uvádí, že v rámci podpory zvyšování zdravé míry sebevědomí se mu osvědčilo pověřovat některé děti formou hry rolí *„pomocníka učitele“*. K tomu tento respondent uvedl: *„Čím menší děti jsou, tím ochotněji pomáhají ostatním. Je tedy vhodné tuto aktivitu zařazovat do výuky od raného školního věku.“*

Dále byla zmíněna vyšší míra schopnosti ocenění ostatních, tolerance a trpělivosti, což je považováno za jeden z velkých přínosů. Vzhledem k tomu, že děti jsou často od rodičů povzbuzovány k vyšším výkonům, na které prozatím nestačí, pocít nutnosti a přehnaných

nároků „být lepší a lepší“ děti žene příliš rychle vpřed a ty tak myslí pouze na sebe a schopnost empatie a sociálních dovedností, které jsou klíčovými aspekty pro fungování ve společnosti, se vytrácí.

V oblasti společného vzdělávání však respondenti spatřují významnou roli emočního rozvoje dětí. Přesto ale uvádějí dva typy žáků, kteří viditelně mění klima třídy.

Na jedné straně se jedná o žáky, kteří mají silnou rodinnou podporu, jsou si vědomi svého handicapu a prostředí, ve kterém se vzdělávají, je pro ně motivační. Schopnost vyrovnat se průměru či v lepším případě nadprůměrným žákům berou jako výzvu, se kterou se musí, ale především chtějí, kladně vypořádat. *„Pro motivované žáky s SPU je vzdělávání v běžné třídě hnacím motorem. Většinou se snaží zvládnout obsah stejně kvalitně jako ostatní. Především v rámci skupinové práce se rozdíl mezi některými z žáků s SPU a žáky ostatními téměř neliší,“ uvedl jeden z učitelů.* Z části se určitě přístup žáka k výuce opírá o typ osobnosti a velkou roli zde díky nízkému věku taktéž hraje rodinné zázemí. Jak popisují učitelé, k tomuto typu žáka jsou ostatní děti maximálně vstřícní, ochotní pomoci.

S tím souvisí i další zmínka o vzájemné spolupráci mezi žáky, která je častou formou zařazovanou do výuky. Učitelé vrstevnické učení považují za vhodné primárně na základě prohlubování výše zmiňovaných dovedností, kde učitel může využít schopnější žáky k reprodukci učiva pomalejšími a využít tak možnosti upevňování či případného ověřování, zda rychlejší žáci učivu opravdu rozumí.

Druhým typem žáka se SVP jsou zmiňováni žáci, kteří na jakékoli podmínky učitele či třídy reagují negativně. Nejsou motivováni k žádnému výkonu, jejich vůle je většinou mizivá, a to nehledě na práci učitele. Pokud se něco nepodaří ihned, příčinu neúspěchu vidí v chodu třídy. Respondenti zmiňují, že stále větším trendem se stává obrana a omlouvání žáků rodiči, přičemž žáci tím získávají pocit nadřazenosti, dominance nad učitelskou osobností. Pokud se ve třídě nějaký typ takového žáka objeví, většinou se posléze neřeší problém pouze uvnitř třídy, nicméně do dění začínají zasahovat rodiče ostatních žáků, kteří cítí ohrožení kvality výuky. Z odpovědí se dozvídáme, že obecně těchto žáků je bohužel poměrně hodně a učitelé na úkor kvalitních příprav tráví spoustu času řešením problémů v interakci. Zřejmě záleží na osobních zkušenostech respondentů, avšak i když převážná většina dotazovaných má zkušenosti týkající se omlouvání žáků rodiči, v odpovědích spatřujeme, že se jedná převážně o třetí, čtvrté a páté ročníky. S tímto zjištěním souvisí i názor, že *„...v pátém ročníku vstupují některé děti do období prepuberty, což zapříčiňuje jiný pohled jak na sebe samotného, tak na ostatní.“*

7) Jaké jsou podle Vás přínosy a naopak negativa společného vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení a dětmi bez těchto omezení?

(Smyslem otázky je zjistit názor učitelů na klady a zápory systému inkluzivního vzdělávání a částečně tak vyvodit největší úskali této problematiky v praxi.)

Ačkoli velká část respondentů shrnula klady do otázky předchozí, odpovědi na pozitivní stránku smíšeného vzdělávání se opakovaly, můžeme tedy říci, že se z pohledu učitelů jedná především o rozvoj empatie, schopnosti sociální interakce mezi vrstevníky a schopnosti kooperace.

Za jedno z negativ inkluzivního vzdělávání učitelé považují nepřiměřený nárůst povinností s tím spojených, zejména se objevovala odpověď s vytvářením tzv. Individuálního vzdělávacího plánu.

Přesto, že by učitelé měli být odborníci ve svém oboru, často se potýkají s problémy právě v nedostačujících informacích z oboru speciální pedagogiky. Ačkoli například podporu ze Školního poradenského pracoviště mají, příprava různých vyžadovaných dokumentů je plně v jejich kompetenci. „*Jako největší negativum spatřuji neúměrně velký nárůst administrativy,*“ uvedl jeden z dotazovaných.

S dětmi se SVP souvisí i zmiňovaná mnohonásobně častější spolupráce a komunikace s rodiči, což při větším počtu žáků ve třídě učitele mnohonásobně zaměstnává.

Dalším negativem je popisována neschopnost dodržovat časový harmonogram tak, aby byl v souladu s tematickým plánem. Variabilita úrovně dětí ve třídě je extrémní a vyhovět tempu všech je podle dotazovaných téměř nemožné. Často je tak otázkou, podle kterých dětí by se učitelé měli orientovat a kdy považovat učivo za osvojené a postupovat dál.

Největší problém spatřují respondenti v neschopnosti věnovat se žákům přiměřeně stejně. Téměř všichni respondenti uvádějí pocit jejich nedostatečné pozornosti k žákům talentovaným, kteří v rámci učitelovy zvýšené pozornosti k žákům se znevýhodněním stagnují. Hrozí tak situace, kdy málo motivovaní, avšak inteligentní žáci mohou nabýt pocitu dostatečného úspěchu v dané třídě, což vede k jejich sníženému výkonu. Jen malá část žáků ve třídě si dokáže uvědomit, že v případě změny skupiny by nemuseli být tak úspěšní. Tento fakt nicméně žáci zažívají především v souvislosti s přestupem na víceletá gymnázia.

Dalším jevem, který je ve smíšených třídách spatřován, je nepřiměřené vyžadování úlev pro děti se SVP. Toto tvrzení nelze plošně členit, nicméně mnoho respondentů uvedlo,

že většinou se úlev dožadují rodiče dětí, u kterých domácí podpora není stabilní a adekvátní tomu, jaká by byla potřeba. Pro ostatní děti je pak často nepochopitelné, proč jsou tolerovány úlevy v případě nekorespondující spolupráce žáka s očekáváním učitele. S tím taktéž souvisí spolupráce se školními psychology, která bude popsána v otázce č. 8 níže.

Jiný pohled na problematiku nám poskytnul jeden z respondentů: *„Přínosy ani negativa společného vzdělávání nerozlišuji. Snažím se vytvořit dobrý kolektiv, ve kterém budou mít děti pěkné vztahy, nebudou si ubližovat fyzicky, ani psychicky.“* Z osobního pohledu musím uznat, že v době, kdy učitelé zřejmě nastávající školskou reformu nezmění, jedná se podle mého názoru o jeden z velmi racionálních přístupů. Domnívám se, že snaha o příjemné klima ve třídě může být často zásadním faktorem v úspěšnosti žáků.

III. Postoj učitele ke spolupráci se speciálními pedagogy a jejich podpoře v místě školy

8) Jsou ve Vaší (škole) k dispozici asistenti pro žáky s SPU? Pokud ano, jaká je jejich časová dotace u vás ve třídě? Dále, prosím, uveďte, jaké jsou Vaše zkušenosti s jejich pomocí při výuce. Zda Vás jejich přítomnost nějak omezuje či ji považujete za přínos.

(Smyslem otázky je zjistit rozšířenost asistentů pro děti s SPU na 1. stupni základních škol a zároveň zjistit praktické zkušenosti pedagogů s působením těchto asistentů ve třídách)

Často uváděnou odpověď ohledně působnosti „asistent“ ve třídách lze ilustrovat na následujícím názoru: *„Nikdy jsem asistenta pro žáka s SPU neměla, pracuji pouze s asistentem pedagoga. Spolupráce je nadmíru přínosná, bez něj si občas neumím výuku představit. Zejména z důvodu přítomnosti žáků s poruchou pozornosti.“* Tuto odpověď jsem vybrala záměrně. Mnoho respondentů totiž hovoří o tzv. „osobních asistentech“ a „asistentech učitele“, ve kterých evidentně spatřují určitý rozdíl. Jak je uváděno v této práci, hovoříme pouze o „asistentech“, jak uvedeno shora v úvodu práce. Ačkoli všichni učitelé ve svých třídách mají děti s SPU, včetně některých dětí se SVP, má přiděleného asistenta ve třídě pouze nepatrná část žáků. Přesto, že by učitelé v rámci velkého počtu žáků se znevýhodněním asistenci uvítali, podotýkají, že získat finanční prostředky na asistenta je velice složité.

Na základě předchozích zkušeností některých dotazovaných vyplynulo, že častým problémem je komunikace s rodiči. Velká část nevěnuje patřičnou pozornost oslabení

dítěte, nejeví zájem o dostatečnou spolupráci za účelem reedukace školním specialistou, což zapříčiňuje zhoršení stavu. „*Rodiče jako by rezignovali na zlepšení znevýhodnění svého dítěte,*” uvádí jeden z respondentů.

Dalším znakem spolupráce asistenta s učitelem byla popisována míra odbornosti a zkušeností, kdy respondenti uvádějí, že ačkoli je asistent přínosem, je nutné, aby byly brány v úvahu jeho lidské kvality, které zahrnují například:

- dostatečně odborné vzdělání,
- dostatek zkušeností,
- kreativitu,
- schopnost empatie a
- sociální citění.

Dalším aspektem je počet hodin, na které je asistent do třídy k žákovi přidělen. Pokud je asistent přidělen, většinou se dotace podle uvedených informací pohybuje kolem deseti hodin týdně. Dotazovaní považují za klíčové, aby si pedagog s asistentem dokázali vyhovět a cítili k sobě vzájemné sympatie. Výjimečně byl zmíněn ostych z přítomnosti „*dalších očí*” ve třídě, kdy učitelé nabývají pocitu sledování. Považují to však za prvotní dojem, který je po určité době vnímán pozitivně. I když se učiteli podaří s asistentem navázat dobré vztahy a práci dostatečně sladit, „*...pro děti s poruchou pozornosti je občas vnímán jako rušivý element. Především z důvodu dvojitých pokynů, které tyto děti rozptylují,*” uvádí jeden z respondentů.

9) Uveďte, kteří další specialisté, věnující se dětem se specifickými poruchami učení z následujícího výčtu, přímo na Vaší škole působí a jaké máte zkušenosti s jejich nápomocí Vám, jako třídnímu učiteli.

(Smyslem otázky je zjistit, zda na 1. stupni základních škol standardně působí výše uvedení odborníci a zda je jejich působení přínosem pro rozvoj žáků a práci pedagoga ve třídě.)

Jak bylo již shora zmíněno, počet asistentů na základních školách je nedostatečný. Pokud jsou pro první i druhý stupeň k dispozici celkově čtyři asistenti, dá se hovořit o nejvyšším počtu, který byl v rámci empirické části zaznamenán. V některých případech jsou asistenti využíváni jako pomocník pedagoga v doprovodu. Pro kvalitní spolupráci ve třídě je nezbytné, aby děti s asistentem navázaly přátelský kontakt, byly na dotyčnou osobu alespoň částečně zvyklé a asistent se pohyboval a orientoval v probíraném učivu. Pokud tomu tak není, respondenti popisují přítomnost asistenta spíše jako práci navíc pro

ně samotné. „*Spolupráce a ochota záleží na osobě pedagoga a asistenta. Aby výuka probíhala kvalitně, musíme si vzájemně rozumět,*“ zní převažující názor.

Obecně je přístup specialistů hodnocen vcelku kladně, ovšem za předpokladu, že učitel je ten, který neustále intervenuje společná sezení a dožaduje se zvýšené individuální péče o problematické žáky. „*Chybí pravidelná spolupráce,*“ zní též jeden z převládajících názorů. Jak jeden z respondentů uvádí: „*...vzhledem k tomu, že specialisté pracují v rámci rozvojových programů, škola nemá na stálý úvazek peníze, vyskytují se ve škole jen omezeně.*“ I přes zřízení školní poradenské pracoviště v místě dotazovaných škol, školní psychologové často na pracoviště docházejí pouze některé dny v týdnu, a tak časová dotace na věnování se jednotlivcům je minimální.

Učitelé se taktéž shodují v tvrzení, že školní psychologové často vycházejí vstříc rodičům více než by bylo vhodné. Rodiče tak nabývají dojmu, že je potřeba pro jejich žáka větší míra úlev, tolerance a tvrzení používají jako omluvu při nedostatečné přípravě na výuku.

Děti sebe samotné pak považují v jistém ohledu za „žáka s poruchou“ a jejich vůle podávat lepší výkony se vytrácí. Pro učitele je pak náročné vyjednávat s rodiči o potřebě větší motivace ke školní práci a domácí přípravě.

Podle některých učitelů jsou v očích rodičů považováni za odborníky s nižší kvalifikací, co se diagnostiky a náprav znevýhodnění týká, nicméně jako protiargument učitelé uvádějí, že školní specialisté pracují s dětmi individuálně, což často zapříčiňuje jejich zkreslený pohled na realitu ve třídě, kde je velmi náročné aplikovat doporučené metody a techniky práce bez asistenta s vysokým počtem žáků.

IV. Postoj učitele k diferenciaci výuky v „inkluzivní třídě”

2) Omezuje Vás nějak při výuce, případně při přípravě vyučovacích hodin, zohlednění potřeby práce se žáky s SPU? Pokud ano, v čem konkrétně taková omezení spočívají?

3) Pokud máte zkušenost, odhadněte, prosím, o kolik je časově náročnější připravovat hodiny výuky pro třídy, v nichž se nacházejí žáci s SPU v porovnání s přípravou hodin pro třídu, kde se tito žáci nevyskytují.

(Smyslem otázek je zjistit, jaká omezení jsou v praxi spojena se společnou (inkluzivní) výukou žáků se specifickými poruchami učení a bez nich. Ačkoli doba jednotlivých příprav se může lišit, otázkou je pouze zamýšlený fakt, zda a případně nakolik učitelé vnímají čas navíc na přípravu diferenciovaných úloh.)

Omezení, které považuje většina respondentů za jedno z nejnáročnějších, je doba přípravy, která je v rámci diametrálně odlišných schopností jednotlivých žáků nedílnou součástí učitelské profese. „*Především musím lépe a přesněji rozvrhovat jednotlivé činnosti, abych získala čas věnovat se individuálně dětem s SPU, tzn. mít připravené takové aktivity pro ostatní, kde mou pomoc nepotřebují,*“ uvádí jeden z dotazovaných. Náročnost přípravy je dle respondentů zahrnuta:

- v diferenciaci úkolů,
- v tvorbě dvojího zadání,
- ve vyhodnocování,
- v nutnosti názorného vysvětlování,
- v přípravě materiálů z technického hlediska – kopírování, zvětšování a
- v tvorbě záložních aktivit pro rychlejší žáky.

Je zřejmé, že záleží na přesném počtu a úrovni znevýhodnění jednotlivých žáků ve třídě, stejně tak jako na mnoha faktorech, které jednotlivé názory mohou ovlivňovat. I když je takových odpovědí jen nepatrné množství, někteří dotazovaní omezení a zvýšenou náročnost během příprav nijak zvlášť nepocítují, resp. nezaujímají vůči delší přípravě negativní postoj. Odpovědi tohoto typu se však vyskytly pouze dvě, což jistý obraz situace naznačuje. Konkrétně tito respondenti uvedli: „*Nijak výrazně, snad jen v promyšlení formy výuky či při zpětné vazbě.*“ a „*Neomezuje, maximálně zvětším text, otázku zjednoduším. Zamyslím se, kde mohou nastat obtíže.*“

S omezeními danými výše uvedeným výčtem také souvisí diferenciované hodnocení, které se u některých žáků upřednostňuje odlišnou formou. Pokud se realizuje v době výuky, musí učitel věnovat zvýšenou pozornost přípravě práce pro žáky ostatní. S tím je spojena potřeba opakovaného vysvětlování učiva slabším žákům, kterou učitelé považují za jednu z nejčastějších příčin skluzu v porovnání s dodržováním tematického plánu.

S určitým omezením během výuky souvisí i nutnost mnohonásobně vyšší motivace méně úspěšných žáků. V rámci zvýšené pozornosti učitele k těmto dětem je v dotaznících uváděna nižší míra spolupráce mezi učitelem a ostatními dětmi, což je z pohledu učitelů vnímáno negativně. Někteří zmiňují pocit osobního selhání z důvodu neschopnosti věnovat se všem, dále pak fakt, že si často, někdy až během výuky, uvědomí dobu věnovanou převážně pouze jedné skupině dětí. Vyrovnat se se situací, kdy schopnější žáci na odpovědi rezignují z důvodu upřednostňování žáků slabších a silnější žáci tak nejsou dostatečně motivováni k odpovědím, považují respondenti za jeden z klíčových problematických bodů společného vzdělávání. Uvádějí, že eliminovat tyto situace ve výuce je pro ně cílem, který ovšem úzce, nikoli jedině, souvisí s náročností diferenciovaných příprav na hodiny.

Jako příklad uvádím odpověď jednoho z respondentů:

„Výuka + příprava pro žáky s SPU = výuka + příprava v malotřídce.“ Respondent dále uvádí, že „...je nutné vše zdvojit, a to jak přípravu, tak přístup k jednotlivým dětem. Celkově se jedná, dalo by se říci, o dvojitý systém práce, což v jedné osobě je nezvladatelné. I když s tím rozhodně nesouhlasím, rychlejší děti jsou bohužel často nuceni pracovat samostatně, přičemž já se věnuju dětem, které momentální pomoc potřebují.“

Učitelé s asistentem ve třídě na druhou stranu zmiňují časovou náročnost při přípravě na hodinu v rámci pravidelných konzultací, s čímž souvisí již zmiňovaná asistentská odbornost asistentů. Klíčový je výběr vhodného asistenta, který dosahuje zmiňovaných kvalit a je ochoten práci věnovat také čas navíc i mimo vyučovací hodiny. Respondenti popisují realitu, kdy je finanční ohodnocení práce asistentů minimální a z tohoto důvodu lidé na těchto pozicích často dlouho nevydrží a hledají si pro sebe lepší uplatnění.

Tato otázka se, podle mého názoru, problematicky zpracovává, jelikož pravděpodobně nebyla zadána jednoznačně. Spojení „připravovat hodiny“ každý respondent pojal individuálně. Učitelé časový odhad uváděli v odlišných časových dimenzích, což zapříčinilo nejednotnost při utváření konkrétnějšího závěru. Příště by tedy bylo vhodné uvést jasný případ, situaci, na kterou by respondenti podle svých zkušeností odpovídali.

Nicméně, v rámci časového odhadu na přípravu kvalitní vyučovací hodiny ve smíšené třídě, učitelé uvádějí rozdílné navýšení potřeb přípravy a rozpracování různých úrovní jednotlivých fází hodiny. Taktéž zmiňují různorodost typu SVP u jednotlivých žáků, které se ve třídě vyskytují. Pro těžší formy postižení navrhuji potřebu tvorby zcela odlišných příprav na hodinu, případně omezení množství učiva, které jsou schopni žáci pojmout.

6) Odlišuje se nějak Vaše hodnocení žáků bez specifických poruch učení a žáků s SPU? Popište, prosím, Váš přístup k hodnocení, případně zda vidíte nějaké nedostatky v rámci tolerance k žákům s SPU.

Ze získaných odpovědí vyplývá, že základem pro hodnocení je individualita samotného učitele. Každý učitel je jedinečná osobnost, která, jak je z odpovědí patrné, zvažuje žákovy nedostatky z jiného úhlu pohledu. I přesto, že všichni respondenti uvádějí respekt k doporučením ze Školského poradenského zařízení a tato doporučení považují za klíčová, zmiňují, že sami požadují kvalitní spolupráci s rodinou a zájem a snahu žáka o výuku.

Za velmi náročnou součást práce s těmito dětmi učitelé při hodnocení považují rozlišení specifických a nespecifických poruch a vytvoření tak spravedlivého a individuálního hodnotícího systému. Jak jeden z respondentů uvádí: „...často je veškerá péče hozena na školu a osobu učitele. Chybí jakákoli domácí podpora či práce navíc, která je u těchto dětí pro jejich úspěch základní podmínkou.“ Jiný z respondentů uvádí, že „...právě rodiče často rozdíl mezi poruchami odmítají akceptovat. Jsou toho názoru, že diagnóza SPU omlouvá téměř vše, a to i nedostatečnou nebo žádnou domácí přípravu, chybějící pomůcky, atp.“

Obecně můžeme říci, že upřednostňované je slovní hodnocení, především z důvodu vyvarování se výše zmiňovaných chyb. Ve slovním hodnocení je vnímán pozitivní dopad na žáky většinou z důvodu nevytváření škatulek dle známek, kdy respondenti uvádějí náročnost převádění chyb na adekvátní číslici. Výhodou je taktéž zaznamenána možnost volného popisu vývoje žáka.

Naopak, jedním z problémů hodnocení bylo uvedeno srovnávání výkonu žáka s výkony dětí ostatních, které by se mělo na základě hodnocení dle individuální vztahové normy eliminovat. V realitě však učitelé tuto chybu občas připouštějí.

Obecně učitelé uvádí několik způsobů, jak s těmito dětmi pracují, případně co v rámci hodnocení těchto dětí považují za prioritní:

- motivace – ocenit jakýkoli pokrok, snahu žáka,
- potřebu citlivého výkladu – pro pozitivní klima ve třídě je nutné citlivého vysvětlení všem, proč se ve třídě můžeme setkat s odlišným hodnocením,
- propojení s jinými předměty – učitel by měl být tolerantní a informovaný o potenciálních problémech, které na základě konkrétních znevýhodnění mohou zasahovat i do jiných předmětů a
- metody zaznamenávání chyb – mít ucelený a stabilní systém o jednotném zaznamenávání správných jevů a jevů chybných, se kterými je žák obeznámen, a který mu umožňuje rychlý přehled o jeho výkonu.

8.3 Analýza a interpretace výsledků výzkumu získaných z výzkumné metody č. 3 – Hlubkové rozhovory

V této části jsou prezentovány výsledky rozhovorů se třemi učiteli ze základních škol k dané problematice a o osobních zkušenostech učitelů v komunikaci s rodiči znevýhodněných žáků. Jedná se celkem o tři oblasti, kdy první otázka týkající se „očekávání od inkluze“, zkoumá osobní názor respondenta týkající se případných úskalí či pozitivních přínosů této změny.

Druhá otázka zahrnuje oblast „*přípravenosti školy po stránce materiálního vybavení a zabezpečení, zajištění odborných porad, služeb či stavebních úprav*“, kde je cílem zjistit, v jaké míře je samotná škola připravena pro přijímání žáků s různými typy znevýhodnění.

Poslední otázka pak zkoumá „*osobní zkušenosti v oblasti spolupráce s rodiči*“.

Hloubkové rozhovory byly hodnoceny kvalitativně, především na základě osobního postoje respondenta. Za využití ilustrujících citací byly zaznamenány klíčové informace týkající se stanovených oblastí a pasáží, které respondenti akcentovali. Převažující názory pak byly následně zobecněny a částečně demonstrovány přímou řečí. Na případné rozpory v názorech je poukázáno dále v textu.

8.3.1 Rozhovor s Učitelkou A

I. Co očekáváte od inkluze, která má být zaváděna do škol?

Učitelka A zmiňuje především nehomogenní kolektiv, kdy tvrdí, že: „...*největším úskalím bude edukační nejednotnost skupiny, na kterou nebude platit jednotný přístup v různých úrovních.*“ Dle svých slov vidí v tomto faktu největší úskalí: „*Těžko si umím představit, jak učitel v jedné osobě zvládá zadávat práci dětem talentovaným, dětem se specifickými poruchami učení, které potřebují zácvik, jistou obměnu zadání, současně mírnit děti s poruchami chování a pozornosti či se individuálně věnovat žákovi se závažnější formou znevýhodnění.*“

V rámci svých zkušeností zmiňuje skutečnost, že ve třídě s třiceti žáky je obtížné dosahovat neustálého individuálního přístupu. V některých případech je nezbytné použít jednotné vysvětlení zadání, které pak dále musí členit a kategorizovat podle zvládnuté úrovně. Dále pak učitelka A uvádí situaci, kdy například s odevzdáním již vypracovaných úloh jsou tyto skupiny časově odlišně hotové, a to i přes diferenciované zadání. Tím pádem je doba aktivního učení v porovnání s vysvětlováním, zadáváním úloh či kontrole minimální.

V souvislosti s tím dále učitelka A uvádí problematiku tzv. „*skluzu*“ v probíraném učivu. „*Z důvodu časové tísně často nezbyvá příliš prostoru pro kreativní činnosti, například úlohy hravou formou a nadstandardní aktivity, které by výuku oživily,*“ říká učitelka A.

Závěrem dodává, že i nyní, kdy má ve třídě sedm žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně dvou žáků s Aspergerovým syndromem, často přemýšlí nad kvalitou své práce. „*Zda dětem dávám maximální prostor pro jejich rozvoj a vytvářím dostatečně*

podnětné prostředí. Někdy i přes velké úsilí věci nejdou tak, jak bych si představovala. Z toho plyne můj pocit selhání, který si někdy přisuzuji a přemýšlím tak nad motivací a kvalitou mé učitelské osobnosti,“ dodává učitelka A.

II. Je vaše škola dostatečně připravena k inkluzivnímu vzdělávání po stránce materiálního vybavení a zabezpečení, zajištění odborných porad, služeb či stavebních úprav?

K otázce připravenosti své školy se učitelka A vyjadřuje vcelku negativně. Zamýšlí se nad momentální úrovní vybavenosti a říká, že: *„...ve škole chybí komplexní baterie pomůcek pro jednotlivé kategorie znevýhodnění, či postižení.“*

Dále poukazuje na nízkou úroveň technického zázemí. Jedná se především o nedostatečné kopírovací zařízení pro velký počet žáků a ročníků, čímž se zvyšuje časová náročnost při přípravách materiálů. To pedagogy brzdí, například při včasných příchodech do hodin výuky. Současně se jedná o nedostatečné zabezpečení kancelářskými potřebami. Obvykle celá situace dopadne tak, že nakoupit tyto potřeby musí převážně rodiče společně s třídní učitelkou či učiteli odborných předmětů. Také je důležitá dobrá příprava a rozvaha při výuce výchov, aby byl spotřebovaný materiál využit na maximum. *„Základní pomůcky na výuku matematiky, pokusů či českého jazyka si učitelé mezi sebou půjčují. Často to vypadá, jako velmi nesystémové a nevhodné řešení, protože i když se jedná pouze o základní vybavení, je ho většinou nedostatek. Praxe nám ukazuje, že v zájmu každého učitele bývá, vzít si v dané situaci, kdy je všeho dostatek, co je k dispozici,*“ uvádí učitelka A.

Co se speciálních pomůcek pro děti se SVP týká, jedná se téměř o nulový základ. Učitelka A zmiňuje výrobu vlastních pomůcek, jako jsou různé názorné předměty, tabulky či kartičky, nicméně se podle jejích slov jedná o stav, který je v době, kdy hovoříme o inkluzi a společném vzdělávání, naprosto nevyhovující.

Spolupráci se školními specialisty v rámci Školního poradenského pracoviště si učitelka A velmi chválí, avšak poukazuje na nedobrý stav, kdy jsou ve škole k dispozici pouze omezený počet hodin a dní. Také zmiňuje, že se často setkává s problémy, kdy žák v rámci reedukací výborně spolupracuje a podává mnohonásobně lepší výkony než se posléze děje v rámci běžných vyučovacích hodin. *„Ačkoli vnímám tento fakt jako přirozený, především díky tomu, že v rámci hodin reedukací je spolupráce individuální a poté díky zvýšenému počtu dětí ve třídě se pozornost žáka snižuje, pro rodiče je tato skutečnost často nedostačujícím argumentem a je třeba hledat opatření, která by tomuto jevu do budoucna zabránila,*“ uzavírá učitelka A.

III. Popište své zkušenosti se spoluprací s rodiči žáků se SVP. Jak vnímáte přístup rodičů k navrženým úlevám vzhledem k domácí přípravě a práci v hodinách?

Učitelka A uvádí, že spolupráci s rodiči ovlivňuje mnoho faktorů. Za ty nejdůležitější považuje:

- sociokulturní prostředí rodiny,
- finanční zabezpečení rodiny,
- úroveň dosaženého vzdělání rodičů,
- pracovní postavení rodičů a
- kladný vztah rodiny s prarodiči.

Výše uvedené považuje učitelka A: „...za klíčové determinanty vzájemné spolupráce.“ Zmiňuje, že pokud jsou některé z uvedených aspektů na nízké úrovni, může to negativně ovlivnit postoj rodičů ke vzdělávání dítěte.

Bohužel však nejen postoj rodičů, ale dětí samotných, kdy v rámci rodinných vazeb snáze přilnou k rodičovskému tvrzení, které přijmou za své a poté je s nimi složité pracovat. Negativní postoj může mít různé typy projevů, většinou se však podle učitelky A jedná o nedostatečnou domácí přípravu a prioritně odmítání doporučení pedagoga.

Jako další možný projev nespolupráce je odmítání konzultací Školního poradenského zařízení. „Někteří rodiče vnímají návštěvy odborníků jako ztrátu času a to z důvodu absence okamžitých výsledků. Tento trend se nyní viditelně rozmáhá. Navíc je otázkou, zda daný žák opravdu vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně včetně doporučení mírnějšího hodnocení potřebuje,“ říká k tomu učitelka A. Učitelka A si je vědoma toho, že její osobní hodnocení nelze plošně zobecnit. Jedná se pouze o její vlastní pohled na momentální situaci, kdy jak sama popisuje: „...s postupem času se počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami stále zvyšuje, děti jsou často rodiči omlouvány a velká část péče je přenechávána na učitelích.“

Na závěr rozhovoru dodává, že: pokud to situace dovolí, snaží se i přes doporučení odborných specialistů úlevy dětem v rozumné míře korigovat, jelikož z jejího pohledu jsou žáci pohodlní a zvyklí na nadhodnocené úlevy, čímž pravděpodobně budou v dospělém reálném životě nemile překvapeni.

8.3.2 Rozhovor s Učitelkou B

I. Co očekáváte od inkluze, která má být zaváděna do škol?

„Zatím jsem nejistá, co si o připravovaných změnách mám myslet, nemám dostatek informací, některé plánované změny si v reálu nedokážu představit,“ začíná rozhovor učitelka B. Podle ní není v tuto chvíli české školství na připravované změny dostatečně připravené.

Ačkoli není konkrétně o této problematice informována, určité klady a zápory této problematiky vnímá již nyní. Na možnost společného vzdělávání se, jako jediná, z dotazovaných dívá dvěma úhly pohledu - z pohledu rodiče, kdy možnost inkluze celkem oceňuje, i když uvádí nutnost zvážit, zda je začlenění žáků se SVP vhodné opravdu pro každého. Druhý úhel pohledu je z pedagogického hlediska, zdá se být mírně lehce kritický. Společné vzdělávání učitelka B vnímá jako určité pozitivum z hlediska prevence společenských jevů, jako je vytváření stereotypů, segregace či rasismus, přesto však uvádí, že v rámci každodenního procesu školní praxe, pozoruje víc problémových situací, které by mohly s postupně větší mírou integrace nastat. *„Se stále se zvyšujícím počtem dětí ve třídách se zvyšuje počet dětí s potřebou speciální péče. Individuální péče s těmito žáky je tedy při vysokém počtu žáků velmi omezená.“*

V souvislosti s individuální péčí zmiňuje podporu asistenta v jednotlivých ročnících, kterých je ovšem nedostatek. *„Především se jedná o potřebu dostatečně kvalifikovaných asistentů. Podle mého názoru jako učitelé nejsme profesionálové ve speciální pedagogice, tudíž začleňování všech žáků do jednotného kolektivu mě přímo děsí. Pro tento obor se studuje několik let, a tak nepovažuji za dostatečné a přiměřené, absolvovat různé typy krátkodobých kurzů, které by nás v této oblasti měly připravit na úroveň, kterou si odborná péče o tyto děti bude jistě vyžadovat.“*

Závěrem učitelka B doplňuje: *„Aby mohla výuka probíhat kvalitně, je potřeba kvalifikovaných speciálních pedagogů, psychologů přímo ve školách a požadovaný počet asistentů, kteří budou vzděláni v daném oboru“.*

II. Je vaše škola dostatečně připravena k inkluzivnímu vzdělávání po stránce materiálního vybavení a zabezpečení, zajištění odborných porad, služeb či stavebních úprav?

Z hlediska materiálního zabezpečení je podle učitelky B jejich škola vybavena dobře, chybí však systém, který by umožnil využívat potenciál naplno. *„Ačkoli zázemí je bohaté, určitý organizační řád se vytrácí. To zapříčiňuje chaos a časté hledání*

jednotlivých pomůcek.“ Učitelka B uvádí, že uhlídat všechnen materiál tak, aby byl dostupný a zůstal na stejném místě, je i přes vytvoření různých organizačních technik, téměř nemožné. I když škola v současnosti nedisponuje bezbariérovým přístupem, učitelka B považuje školu z hlediska základního materiálního vybavení pro společné vzdělávání za dostatečně připravenou. „Školní specialisté se v rámci zkrácených úvazků bohužel ve škole vyskytují v nedostatečné míře. Většinu problémů, které se během výuky vyskytnou, se snažím řešit sama, případně dodatečně při kontaktu se školním odborníkem.“

III. Popište své zkušenosti se spoluprací s rodiči žáků se SVP. Jak vnímáte přístup rodičů k navrženým úlevám vzhledem k domácí přípravě a práci v hodinách?

Učitelka B vnímá spolupráci rodičů se školou rozporuplně. Uvádí, že *..., na jedné straně se vyskytují rodiče, kteří i přes omezení a úlevy, vyplývající ze zprávy z vyšetření svého dítěte požadují vzdělávání bez větších zásahů a úprav, jde jim zejména o rozvoj sociální interakce a samostatnosti. Zodpovědně se staví k pravidelným konzultacím, kam docházejí pro doporučení v rámci domácí přípravy.“*

Jako protiklad uvádí druhý typ rodičů, který je podle učitelky bohužel častější. Ze svých zkušeností a informací od kolegů se často setkává s rodiči, kteří po získání doporučení z poradny nabývají pocitu nároku na kýžené úlevy, z čehož vyplývá jejich postoj k výuce. *„Není třeba s dítětem z jejich strany pracovat, věnovat se domácí přípravě či navrženým doporučením domácí práce.“* Následné žákovy neúspěchy jsou pak podle učitelky B bohužel přičítány na vrub učiteli, jehož neschopnost celou situaci způsobilo.

8.3.3 Rozhovor s Učitelkou C

I. Co očekáváte od inkluze, která má být zaváděna do škol?

„Jednoduše, snížení úrovně českého školství,“ zahajuje rozhovor učitelka C. Dodává, že pokud bude muset učitel vzdělávat všechny žáky společně, prostor pro individualizaci bude minimální. Věnovat se samostatně žákům průměrným, žákům se specifickými poruchami učení a žákům, kteří budou potřebovat ještě větší speciální pomoc, vidí jako nereálné.

Sama nyní vede nadstavbový kroužek pro děti se specifickými poruchami učení, jelikož tempo a množství učiva, které je vyžadováno, tito žáci hůře zvládají. Za velmi přínosné považuje právě u těchto dětí vždy vysvětlit nastávající učivo na odpoledním setkávání, které je poté realizováno v rámci vyučovací hodiny. *„Ostatní děti se s učivem seznamují a děti s poruchami učení si vědomosti již po závěru upevňují. Na konci hodiny se většinou setkáme v cíli našeho snažení na podobné úrovni.“*

Dále učitelka C uvádí, že děti docházející na odpolední kroužek, tak vzhledem k předem probíranému učivu zažívají v hodinách častěji pocit úspěchu, který je motivuje k další snaze zvládnout i složitější zadání. Takovouto systematizaci výuky však považuje za poměrně náročnou a vkládá do ní spoustu svého osobního času. Nedovede si představit ještě větší náročnost, která by na ni byla pravděpodobně kladena, a to z důvodu zvyšujícího se počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

II. Je vaše škola dostatečně připravena k inkluzivnímu vzdělávání po stránce materiálního vybavení a zabezpečení, zajištění odborných porad, služeb či stavebních úprav?

Učitelka C si chválí spolupráci se specialisty, jak v místě školy, tak v případě potřeby s pedagogicko-psychologickou poradnou. Primární úskalí vidí v nedostatku finančních prostředků školy, kdy v rámci zkrácených úvazků specialisté nebývají ve škole každý den, a tak se většinou jedná o předávání informací za chodu. *„Zejména se řeší složité případy a případová práce, jako taková, což mě trochu mrzí, protože právě v individuální práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami vidím skutečný smysl.“*

Co se týká pomocného materiálu k výuce, je podle učitelky C z důvodu chybějících financí i v tomto segmentu nedostačující. Obecně si myslí, že *„v rámci stále se měnících podmínek nebude mít zřizovatel školy zájem investovat peníze do inovací, které nemají ve škole jistou budoucnost.“* Tím má na mysli různá opatření pro možnost vzdělávání všech žáků společně, ať už se jedná o nákup speciálních pomůcek pro edukaci či stavebních úprav.

III. Popište své zkušenosti se spoluprací s rodiči žáků se SVP. Jak vnímáte přístup rodičů k navrženým úlevám vzhledem k domácí přípravě a práci v hodinách?

Postoj rodičů k individuální péči svého dítěte vnímá učitelka C velmi individuálně. Uvádí, že záleží na úrovni spolupráce rodiny a žáka samotného. *„Pokud rodina i žák spolupracují, nevidím problém, jak v domácí přípravě, tak v práci žáka s individuálním vzdělávacím plánem přímo v hodinách. Žákovy nedostatky se v případě maximální péče všech zúčastněných a intelektových předpokladů dají péčí a vůlí eliminovat takovým způsobem, že jsou nerozpoznatelné od schopností dětí ostatních.“* Opačným příkladem jsou dle učitelky C: *„...rodiny, které jsou na první pohled sociálně slabší. Pokud od samého začátku nemají zájem o spolupráci a přidají se k tomu obtíže ve vzdělávání, je to vždy problém.“* Obecně učitelka C tvrdí, že pokud rodiče neporozumí nutnosti každodenní péče a dostatečné domácí přípravy se svým dítětem, samotné doporučení z poraden či individuální vzdělávací plán nemůže sám o sobě splnit svůj účel.

Na otázku „jak vnímají rodiče úlevy svých dětí“ má učitelka C jasnou odpověď: „*Velice dobře, jelikož často mívají pocit, že doporučení jejich dětem zaručuje lepší známku.*“ Závěrem dotazovaná upřesňuje svůj postoj k navrhovanému zmírnění hodnocení: „*Považuji se za zastánce usnadnění vzdělávací cesty pouze těm dětem, kteří se sami s rodiči snaží minimalizovat své obtíže.*“

8.3.4 Závěry z rozhovorů

Na základě jednotlivých rozhovorů byly získány informace, které jsou shrnuty v následující části podle jednotlivých oblastí.

I. Co očekáváte od inkluze, která má být zaváděna do škol?

K oblasti týkající se očekávání vyplývajících z plánované inkluze, měli učitelé hodně společných postřehů. I když v rámci sociální interakce vidí například učitelka B, jako matka, značný potenciál, z pohledu učitele pochybuje. Především se jedná o obavy z nejednotného kolektivu, ve kterém se bude nacházet široké spektrum žáků, kteří budou potřebovat speciální péči. Speciální péči nevnímají pouze jako snížení náročnosti edukace či nabídku diferenciováných úloh, ale jako nutnost potřebné odbornosti orientace v dané problematice, která podle nich bude u současných pedagogů chybět. Zmiňované rekvalifikační kurzy považuje za nedostatečné.

Ačkoli vnímají učitelé pomoc asistenta jako přínos, učitelka B vidí problém v nedostatku dostatečně kvalifikovaných zájemců o tuto práci, kteří jsou pro správný rozvoj žakových dovedností klíčoví. V rámci různých strategií, v nichž se prozatím pedagogové s danou situací vypořádávají, uvádí učitelka C možnost dětí docházet na kroužek doučování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, v čemž spatřuje opravdový smysl a značný potenciál.

Jak je v první kapitole teoretické části popsáno, kritéria a principy realizace inkluzivního vzdělávání z pohledu teoretického jsou poměrně vzdáleny postřehům z praxe a výše uvedeným odpovědím. Jak uvádí dotazovaní, v takto široké skupině dětí ve třídě, chybí prostor pro dostatečné množství alternativních činností a podnětů.

Ze získaných odpovědí týkajících se zavedení inkluze do škol tak vnímám jako klíčové v první řadě zabezpečení základních škol dostatkem kvalifikovaných pracovníků, především speciálních pedagogů a psychologů, dále požadovaným počtem asistentů a zajištěním sekundárních potřeb, jakým je například bohatá nabídka speciální odborné péče, popř. možnost doučování pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami.

II. Je vaše škola dostatečně připravena k inkluzivnímu vzdělávání po stránce materiálního vybavení a zabezpečení, zajištění odborných porad, služeb či stavebních úprav?

V rozhovorech o připravenosti školy z různých pohledů se učitelky mírně odlišují. Ačkoli učitelky A a C hovoří o nedostatku finančního zabezpečení pro zajištění potřebných pomůcek, zmiňují absenci určité struktury kompenzačních předmětů, která by jim práci zjednodušila.

Naopak učitelka B sice vnímá svou školu jako poměrně dobře zabezpečenou a uvádí, že o pomůcky ve škole nouze není, ale zároveň dodává, že ve škole chybí organizace a seznámení všech učitelů s využíváním jednotlivých předmětů a především s jejich významem pro určitý druh nápravy či pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ke spolupráci s odborníky mají všichni učitelé relativně kladný přístup, nicméně se shodují na minimální době jejich působení v jednotlivých školách. V rámci velkého počtu dětí pak nezbyvá dostatek času na děti s nižší úrovní znevýhodnění a většina úsilí spadá na samotného učitele, kde jak zmiňuje učitelka A, je shledáván problém rodičovské nedůvěry v rámci pocitu nedostatečné odbornosti učitele. V souvislosti s individuálními reedukacemi zmiňují učitelka A a B situaci, kdy školní speciální pedagog provádějící reedukace je více nakloněn rodinným příslušníkům daného žáka, což pro rodiče vytváří pohled nejednotného systému a je taktéž častou příčinou nedorozumění či odlišných požadavků na žáka ze strany učitele i rodiče.

III. Popište své zkušenosti se spoluprací s rodiči žáků se SVP. Jak vnímáte přístup rodičů k navrženým úlevám vzhledem k domácí přípravě a práci v hodinách?

Ze závěrečné oblasti rozhovoru je patrné, že ačkoli učitel a ostatní školní specialisté pracují na svých pozicích se zájmem pomoci rozvíjet dovednosti žáků, ne všichni rodiče to bohužel vnímají stejně.

Všichni dotazovaní učitelé vnímají rodiče ze dvou úhlů pohledu. Učitelka A zmiňuje několik faktorů, které spolupráci ovlivňují. S tím se ztotožňuje i učitelka C, která zmiňuje důležitost sociálního zabezpečení. Právě to podle ní souvisí s podporou rodiny týkající se zažití žákova úspěchu, které je pro výkon žáka klíčové. Zamýšlí se taktéž nad kombinací sociálního zázemí ve spojitosti se vzdělávacími problémy. V samotné speciální péči u žáků neshledává téměř žádný problém, jelikož se podle jejího názoru většina znevýhodnění menšího rozsahu dá s větším úsilím redukovat. Nutná je však přítomnost zvýšené domácí péče. Učitelka B se nezabývá tolik příčinami a faktory ovlivňující výkon

žáků, nicméně hodnotí přístup rodiny a dětí jako celek, který práci žáka ovlivňuje. Ačkoli považuje rodinné vazby za určující pro pozitivní naladění při práci žáků ve škole, zmiňuje také důležitost její osoby a klimatu ve třídě, které samotné dítě silně ovlivňuje. Rodina podle jejích slov může být sociálně slabší, dítě však v rámci výuky v bohatě podnětném prostředí, kde se bude cítit bezpečně, může svými výsledky i přes negativní postoj rodičů často v dobrém překvapit.

9. Shrnutí výsledků výzkumu

Cílem empirické práce výzkumu bylo v obecné rovině zmapovat prostředí škol v rámci připravenosti a zabezpečení pro nadcházející začleňování všech žáků do základního proudu vzdělávání, a to na vybraném vzorku základních škol. V rámci aplikace výzkumných metod pak bylo konkrétně cílem poskytnout odpověď na formulovaný výzkumný problém, a to jaký je přístup základních škol k začleňování žáků se specifickými poruchami učení. V rámci takto vymezeného problému pak bylo cílem zodpovědět na užší základní výzkumnou otázku (dále blíže upřesněnou dílčími otázkami), a to jak jsou naplňovány teoretické principy začleňování žáků se SPU na úrovni prvního stupně základních škol. V rámci výzkumu tak bylo mj. záměrem poodhalit informovanost a osobní zkušenosti učitelů v praxi týkající se problematiky žáků se znevýhodněním, především žáků se specifickými poruchami učení, které jsou u dětí v základním vzdělávání považovány za nejčastěji diagnostikované. Zajímal nás taktéž pohled pedagogů na možné pozitivní a negativní stránky společného vzdělávání, např. v čem konkrétně spatřují smysl tohoto typu vzdělávání či naopak jeho úskalí, jakož i současně pohled na zajištění škol, po stránce materiální i odborné.

V úvodu empirické části byl, jak výše uvedeno, vymezen výzkumný problém, stanovena základní výzkumná otázka, členěna na další specifické otázky, které byly posléze předmětem shora popsaného výzkumu. Na základě vyhodnocení pak lze prezentovat následující výsledky tohoto výzkumu.

Jak jsou učitelé v praxi o problematice začleňování žáků se znevýhodněním informováni?

Ze získaných odpovědí můžeme usoudit, že informovanost učitelů o problematice společného vzdělávání na zkoumaném vzorku základních škol je nízká. Učitelé nejsou přímo povinni vzdělávat se v oblasti speciální pedagogiky, ačkoli se v jejich třídách žáci se speciálními vzdělávacími potřebami běžně vyskytují. Z toho vyplývá, že znalosti týkající se individuálních vzdělávacích potřeb žáků jsou určitým způsobem limitovány a ve většině případů záleží na přístupu učitele. I když nemůžeme výsledky plošně zobecnit, lze tvrdit, že alespoň na zkoumaných školách chybí kvalitní zázemí, vybavenost a dostatek podpory. Jak bylo zmíněno v odpovědích, tam, kde je materiální zázemí dostatečné, chybí určitá provázanost mezi využíváním podpůrných opatření, pomůcek a informovaností o materiálním zabezpečení.

Jaké obtíže v rámci společného vzdělávání učitelé během výuky spatřují?

Hlavními obtížemi jsou zejména nedostatečné finanční zabezpečení, problematická

informovanost a především odbornost, kterou dotazování učitele podle převažujících odpovědí v současnosti nedisponují.

Ačkoliv v teoretické části je pojednáno o řadě možností, jak pracovat s dětmi s určitým znevýhodněním a o správné cestě jejich začleňování, učitelé často zmiňují faktickou nemožnost aplikace těchto přístupů za současného zvládnutí výuky v tak vysokém tempu a počtu žáků, kterého se jim v jejich třídách dostává. Jak sami uvádějí, každoročně se počet dětí ve třídách zvyšuje. Z jejich odpovědí vyplývá, že se na školách snaží výuku maximálně obohacovat o moderní metody a techniky práce, nejen v rámci kooperativní výuky, ale především v pojetí konstruktivistické výuky. Avšak jak je z jejich odpovědí též patrné, vyvstávají na povrch nedostatky tohoto systému, které považují ze svého pohledu za nenapravitelné. Obavy učitelů se týkají zejména velkého počtu žáků, což zapříčiňuje i přes neoddiskutovatelné klady společného vzdělávání, nebezpečí průměrnosti. S variabilitou aktivit v hodinách souvisí i rozmanitost forem a metod užívaných během výuky.

S uvedeným souvisí problematika dodržování tematického plánu, které se učitelům v praxi podle jejich představ úplně nedaří. Jak je uvedeno v kapitole 2.2 shora, je nutné systematických instrukcí a předem připravených aktivit, aby byli všichni žáci během vyučovacího procesu schopni pojmout obdobné množství informací. Z výzkumu je patrné, že pouze malá část učitelů se s tímto problémem dokáže vypořádat a ti, kterým se to částečně daří, přiznávají vysokou časovou náročnost v přípravách, což se obvykle promítá také do jejich osobního volna.

Jak se učitelé v hodinách vypořádávají s výukou v inkluzivní třídě?

Ačkoli respondenti uvádí nízkou kvalifikaci v oboru speciální pedagogika, snaha o naplnění potenciálu každého z žáků je až na výjimky samozřejmostí.

Z odpovědí byla zjištěna náklonnost učitelů k metodám „činným“, ve kterých spatřují smysl výuky v rámci inkluzivních tříd, především z důvodu možnosti získání rychlejšího a efektivnějšího přehledu o znalostech jednotlivých žáků, včetně hodnocení výkonu. To bývá často realizováno odlišnými formami z důvodu širokého spektra znevýhodnění.

I když většina učitelů vrstevnické učení žáků mezi sebou podporuje a využívá, nikdo z dotazovaných nezmínil obavy z odlišné participace jedinců ve skupině. Jak uvádí teoretická část práce v kapitole 2.4, vrstevnické učení může probíhat pouze za určitých okolností. Ačkoli se tento fakt ve výzkumu explicitně nepotvrdil, podle mého názoru neuvedení dané zmínky souvisí s odpovědí týkající se role asistenta ve třídě (viz dále).

V jaké míře funguje na školách podpora asistentů a speciálních pedagogů?

Dostatečná podpora vytvářející bohaté množství podnětů ve vyučovacím procesu je klíčová právě pro individuální rozvoj všech žáků ve třídě a jak uvádí učitelé, naplňovat tento cíl je v jedné osobě v takto nehomogenní skupině téměř nemožné.

Na základě výzkumu bylo zjištěno, že počet asistentů je ve vybraném vzorku základních škol nedostatečný. Přesto, že mají učitelé ve svých třídách děti s SPU, včetně dětí se SVP, má nárok na osobního asistenta ve třídě jen nepatrná část žáků. Učitelé se shodují na tom, že by v rámci velkého počtu žáků se znevýhodněním nějakou formu asistence uvítali, ovšem podotýkají, že získání finančních prostředků na poskytování těchto služeb je velmi složité.

Co se péče a podpory školních speciálních pedagogů týká, respondenti uvádějí, že vzhledem k nízkému počtu hodin, kdy na škole působí, chybí pravidelná spolupráce a časová dotace na individuální práci je nedostatečná.

V dalším bodě byla zmiňována problematika komunikace mezi učiteli, asistenty a rodiči. Dotazovaní vnímají tento aspekt jako tzv. „začarovaný kruh“, ve kterém často dochází k informačnímu šumu. Ze zjištění ve výzkumu vyplývá, že z pohledu učitelů mají školní specialisté často zkreslený pohled na situaci ve třídě. Tím pádem předkládají informace rodičům způsobem, který vychází výhradně z individuální práce s ním. Z pohledu učitele a jeho práce se skupinou žáků se situace jeví odlišně. Důvodem dle respondentů je právě odlišnost individuální a skupinové práce, při které děti podávají naprosto odlišné výkony. Rodiče často této odlišnosti nepřikládají zásadní význam a přiklání se k výsledkům hodnocení individuální práce, čímž dochází k tomu, že nabývají dojmu, že se jejich dítě nemusí tolik věnovat domácí přípravě, protože výsledky školní práce jsou pro ně odpovídající a uspokojivé. Na základě uvedeného tedy často dochází mezi rodičem a učitelem k nepochopení, které vyplývají z odlišných očekávání. Přesto, že respondenti považují práci školního speciálního pedagoga za přínosnou, je třeba navázání dobré spolupráce mezi ním, učitelem a rodičem.

Závěrem lze říci, že aby mohly být všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami úspěšně vzdělávány v běžných základních školách, je v první řadě důležité, aby byl v zákoně či vyhlášce ukotven provázaný systém školního poradenství přímo ve škole, včetně školních specialistů, kteří budou jak učitelům, tak rodičům a dětem k dispozici v požadovaném časovém rozmezí. Důležitá je rovněž možnost spolupráce s asistenty, kteří rozumí tomu, jak s dětmi určitého typu znevýhodnění pracovat, a to alespoň na určitý počet hodin v týdnu, ve kterém by bylo možné edukovat stěžejní část učiva.

Dále je pak důležité umožnit nabídku kvalitního seznámení se s nápravnými pomůckami a jejich dostupnost.

Jak bylo uvedeno v teoretické části, aspekty inkluzivního vzdělávání přinášejí do praxe nemalou změnu, a to z hlediska nevyhnutelné proměny koncepce školy, jak je uvedeno v první kapitole, která s sebou nese širokou škálu interních institucionálních proměn.

V rámci výzkumné části práce byly potvrzeny některé podněty, které se týkaly převážně odborného zázemí školy a spolupráce s asistenty. Z osobního postoje dotazovaných vyplývá, že se dotazovaní učitelé s nadcházející změnou společného vzdělávání ne zcela ztotožňují.

Ze získaných údajů můžeme odvodit, že aspekty inkluzivního vzdělávání jsou prozatím naplňovány jen částečně. Učitelé hovoří o úrovni vypořádávání se s postupnou integrací. V rámci zkoumaných výsledků dotazníků bylo zjištěno, že většina učitelů považuje společné vzdělávání za velmi přínosné, především po stránce rozvoje sociálního citění, schopnosti spolupracovat a přijímat kompromisy, což je vnímáno jako nezbytná dovednost pro fungování v dnešní společnosti.

10. Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo z různých úhlů pohledu ověřit problematiku týkající se chystaného zavádění inkluzivního vzdělávání. Jedním z obecných cílů bylo zamyšlení, nakolik jsou běžné základní školy připraveny na chystanou změnu, jak z materiálního, tak odborného hlediska. Nedílnou součástí mé práce byl osobní kontakt se zkušenými pedagogy a získání informací o realitě v současném školském systému, další otázkou byl popis situací z jejich úhlu pohledu, jak se vypořádávají s aspekty integrace a společného vzdělávání a zda v tomto směru spatřují nějaká úskalí či naopak značný potenciál.

V teoretické části byly rozpracovány odborné názory na problematiku inkluzivního vzdělávání a to za pomoci českých i zahraničních zdrojů. Byly vymezeny principy a ostatní klíčové prvky s tímto tématem související. Teoretické poznatky v této části se staly základem mé diplomové práce, na jejímž základě byly postupně shromažďovány informace a postřehy z části empirické.

Částečným pilířem pro empirickou část bylo interview se dvěma odborníky zabývajícími se problematikou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně se specifickými poruchami učení, které nám blíže a konkrétněji poodhalilo situaci v praxi. Širší vhled do dané problematiky v jednotlivých školách nám poté poskytlo dotazníkové šetření, které uvedlo kladné stránky společného vzdělávání, nicméně poodhalilo i potenciální úskalí, která se v rámci současné integrace objevují na školách již dnes. V rámci rozhovorů jsme si daná zjištění vyplývající z dotazníků popsali konkrétněji a zjistili osobní stanovisko učitelů k současné situaci a plánovaným změnám ve školství. Dále pak názory a zkušenosti v oblasti spolupráce s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě výše zmiňovaných odpovědí byly shrnuty poznatky zkoumaného tématu.

Ze získaných informací vyplývá, že v případě smíšené, nehomogenní třídy s vyšším počtem žáků se učitel nezvládá věnovat všem na maximum. Často byla zmiňována obava především v průměrnosti znalostí žáků a v možném zanedbávání žáků talentovaných, kteří ztrácí motivaci a chuť k práci. V neposlední řadě pak nedodržení tematického plánu, což způsobuje stres žákům i učitelům a následné nedostatky ve vyučovacích hodinách, jako je například méně časté zařazování aktivit radostných.

Dále se ukázalo, že není až tolik důležitý celkový počet žáků ve třídě, jako mnohem podstatnější akcent, počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě. Vzhledem k tomu, že každý z žáků vyžaduje speciální individuální přípravu i péči. Pokud by byl ve třídě nižší počet žáků obecně, s velkým počtem žáků se znevýhodněním,

pravděpodobně by situace byla podobná jako u počtu vysokého. Současně je důležité brát v úvahu roli asistenta, zda je či není přidělen, což dle vyjádření pedagogů, efektivitu výuky značně ovlivňuje.

S tím souvisí další příklad dobré praxe, který poukázal na každodenní úspěšnost vyučovací jednotky při přítomnosti asistenta pro všechny zúčastněné. Ačkoli jsme se setkali s osobními názory některých učitelů ve smyslu vzájemných antipatií při spolupráci s asistentem, jednalo se o důvody, které nelze považovat za vypovídající. I když je klíčové, aby si asistent s učitelem dokázali vzájemně vyjít vstříc, dokázali se vzájemně podporovat i respektovat, je dle dotazníkového šetření podstatná asistentova zkušenost a odbornost. Pokud není v oblasti práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami dostatečně vzdělaný, orientovaný, případně je málo motivovaný, veškerá náročnost vyučovacího procesu se žáky se SVP je pouze na učiteli samotném.

Seznam použité literatury

Knižní publikace

CEDRYCHOVÁ V. a kol., *Možnosti diferenciacie žáků na základní škole*, H&H. 1992

ČAPEK, R., *Učitel a rodič*. Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1

DITTRICH, P., *Individualizace a diferenciacie ve vyučování*, Ústav pro informace ve vzdělávání. 1992

GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Portál, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0

GREGORY, G. H., CHAPMAN, C. *Differentiated Instructional Strategies*, Second Edition, 2007. ISBN: 978-1-4129-3639-2

HÁJKOVÁ, V., *Úvod do integrativní pedagogiky pro učitele základních škol*, Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2003.

CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-3070-7

JENSEN in *Teaching in Today's Inclusive Classrooms*, Wadsworth, 2010. ISBN 1-111-83797-X

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství D + H, 2001

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol., *Školní didaktika*, Portál, 2009. ISBN:978-80-7367-571-4

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., *Hodnocení žáků*, Grada, 2009. ISBN: 978-80-247-2834-6

KUCHARSKÁ, A, MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V., *Školní speciální pedagog*, Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8

LANGER, S., *Mládež problémová a její typy a možnosti uplatnění*. Kotva. 1994. ISBN: 80-900254-3-9.

LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MAŇÁK, J. a ŠVEC, V., *Výukové metody*, Paido, 2003, ISBN: 80-7315-039-5

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, 2. vydání. Nakladatelství Tobiáš 2004. ISBN 80-7311-021-0

MÜLLER, O., a kol., *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, Olomouc:Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

PASCH, M. a kol., *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.

PTÁČEK, R., *Poruchy chování v dětském věku*. Vzdělávací institut ochrany dětí o.p.s., 2006. ISBN: 80-86991-81-4

TOMLINSON, A. C., *The Differentiated Classroom*, 1999. ISBN: 0-87120-342-1

VÁGNEROVÁ, M., *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4,

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol., *Pedagogika pro učitele*, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*, Portál, Praha 1999. ISBN 80-7178-317X

ZORMANOVÁ, L., *Výukové metody v pedagogice*, Grada, 2012. ISBN: 978-80-247-4100-0

Články a ostatní zdroje

„Assessment“ in „*The Glossary of Education Reform*“, vytvořeno pro Great Schools Partnership, dostupné na <<http://edglossary.org/assessment/>>[cit. dne 29.11.2015]

BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení*. Dostupné na <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8Cl-WQ2PA1EJ:vych.poskolak.cz/files/spu_bartonova.pdf+&cd=5&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=safari> (cit. dne 5. 8. 2015).

Článek „Diagnosing DCD in children“ dostupný na <[http://www.nhs.uk/Conditions/Dyspraxia-\(childhood\)/Pages/Diagnosis.aspx](http://www.nhs.uk/Conditions/Dyspraxia-(childhood)/Pages/Diagnosis.aspx)> [cit. dne 6. 8. 2015].

Článek „Principy inkluzivního vzdělávání“ dostupný na <<http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/principy-inkluzivniho-vzdelavani>> (cit. dne 18. 12. 2015).

Článek „Secret Teacher: we are too quick to label children who aren't perfect“ ze dne 20. 6. 2015 publikovaný na <<http://www.theguardian.com/teacher-network/2015/jun/20/secret-teacher-too-quick-label-children-arent-perfect-adhd-dyslexia>> [cit. dne 3.10.2015]

JOHNSON, B., *Differentiated Instructions Allow Students to Succeed*, viz <http://www.edutopia.org/blog/differentiated-instruction-student-success> [cit. dne 29.11.2015]

KOOPERATIVNI-UCENI-MUZE-UCITELUM-USNADNIT-PRACI.html/?print=1> (cit. dne 3. 10. 2015).

KOŠŤÁLOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. a kol. *Hodnocení, důvěra, dialog, růst*. Stálá konference asociací ve vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9, str. 28 a násl. Dostupné na <https://www.ptac.cz/data/Hodnoceni_duvera_dialog_rust.pdf>, s. 30, [cit. dne 29.11.2015]

LAMB, J., BONES, R. *The affect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland*. In *Journal Of Education In Teaching*, 2007, Vol. 33, č. 1,

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření (obecná část) pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 28 a násl. Citováno dle verze dostupné na internetových stránkách <<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-1-charakteristika-specialnich-vzdelavacich-potreb/>> [cit. dne 29. 7. 2015].

Pedagogicko-psychologické poradenství. Institut Pedagogicko-psychologického poradenství ČR, č. 55, duben 2009. ISSN: 1214-7230

PROKOPOVÁ, D. *Etopedie*. Dostupné na <<http://www.specou.cz/files/eto-prez.pdf>>, s. 3, [cit. dne 10. 8. 2015].
rozhovor s Davidem Čápem uvedený v rámci článku „*Základem dobré komunikace s rodiči jsou srozumitelná pravidla*“ dostupném na <<http://www.eduin.cz/clanky/david-cap-zakladem-dobre-komunikace-s-rodici-jsou-srozumitelna-pravidla/>> [cit. dne 25.11.2015].

Rozhovor s Hanou Kasíkovou uvedený v rámci článku Zuzany Fojtíkové „*Kooperativní učení může učitelů usnadnit práci*“ dostupném na <<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/2308/HANA-KASIKOVA-KOOPERATIVNI-UCENI-MUZE-UCITELUM-USNADNIT-PRACI.html/?print=1>> (cit. dne 3. 10. 2015)
SMÉKALOVÁ, E., Můžeš. *Psychologové pro nebo proti integraci*. 1998, roč. 6, č. 7/8, s. 10-11.

SOTÁKOVÁ, H., Studijní opora, efektivní učení. Dostupné na <<http://pages.pedf.cuni.cz/vp/files/2013/05/Studijn%C3%AD-opora-Efektivn%C3%AD-u%C4%8Den%C3%AD-Sot%C3%A1kov%C3%A1.docx>> [cit. dne 26.11.2015]

„Specifické poruchy učení – 1. část“ dostupný na <<http://znv.nidv.cz/neformalni-vzdelavani/specificke-poruchy-uceni-1-cast>> [cit. dne 5. 8. 2015]

Stanovisko Evropské agentury pro speciální a inkluzivní vzdělávání ohledně snahy členských států o rozvoj a ukotvení systému inkluzivního vzdělávání. Dostupné online na <<https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-CS.pdf>> [cit. dne 16. 2. 2016].

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů

Seznam použitých zkratek

SVP	Speciální vzdělávací potřeby
SPU	Specifické poruchy učení
ADHD	Porucha pozornosti a hyperaktivity
ADD	Porucha pozornosti

Seznam příloh

1. Vzor dotazníku k inkluzivnímu vzdělávání

Příloha č. 1

APLIKACE TEORIE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PRAXI

DOTAZNÍK - INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Název školy:

Ročník ZŠ na I. stupni:

Za vypracování odpovědí, nejpozději do 11. 12. 2015, Vám předem děkuji.

1) Jaké metody a formy využíváte pro začleňování žáků se specifickými poruchami učení do běžné výuky?

2) Omezuje Vás nějak při výuce, případně při přípravě vyučovacích hodin, zohlednění potřeby věnovat se žákům s SPU ?

Popište, prosím, v čem konkrétně taková omezení, či větší náročnost přípravy spočívají.

3) Odhadněte, prosím, o kolik je časově náročnější připravovat hodiny výuky pro třídy, v nichž se nacházejí žáci se specifickými poruchami učení v porovnání s přípravou hodin pro třídu, kde se tito žáci nevyskytují.

4) Jaký vliv a dopad má podle Vás počet žáků ve třídě na problematiku výuky žáků se specifickými poruchami učení?

5) V čem je podle Vás pro žáky, kteří nemají diagnostikovány specifické poruchy učení, přínosem smíšené vzdělávání se žáky s SPU ? Prosím tuto tezi rozveďte o vlastní názor a zhodnocení.

Vnímáte Vy, jako pedagog ve vyučovacích hodinách, či o přestávkách snahy ostatních žáků pomoci dobrovolně žákům s SPU?

6) Odlišuje se nějak Vaše hodnocení žáků bez specifických poruch učení a žáků s SPU? Popište prosím Váš přístup k hodnocení, případně krátce popište, zda vidíte nějaké nedostatky v rámci tolerance k žákům s SPU.

7) Jaké jsou podle vás přínosy a naopak negativa společného vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení a dětmi bez těchto omezení?

8) Jsou ve Vaší třídě (škole) k dispozici ASISTENTI pro žáky se specifickými poruchami učení? Pokud ano, jaká je jejich časová dotace u vás ve třídě, navíc prosím uveďte počet dětí s SPU, včetně počtu všech žáků ve třídě.

Jaké jsou vaše zkušenosti s jejich pomocí při výuce?

9) Uveďte, kteří další specialisté, věnující se dětem se specifickými poruchami učení z následujícího výčtu, přímo na vaší škole působí.

Jaké zkušenosti máte s níže uvedenými odborníky v oblasti spolupráce a ochoty nápomoci Vám, jako třídnímu učiteli.

- školní speciální pedagog
- školní psycholog
- asistent

10) Účastníte se školení, kurzů či odborných seminářů zaměřených na práci se žáky se specifickými poruchami učení a jejich začleňování do kolektivu?

Pokud nikoli, uveďte prosím, zda byste považovali další vzdělávání tohoto typu za přínosné, či nikoliv.

S úctou k Vaší práci Tereza Kalinová.